

## UMA MESMA ESCOLA PARA DOIS BRASIS?<sup>1</sup>

Alípio Rodrigues de SOUSA NETO<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste texto, procuramos refletir sobre alguns desafios colocados à educação como decorrência das profundas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, pelas quais vem passando a sociedade brasileira, reflexo da postura neoliberal e do processo de globalização. Procuramos demonstrar ainda que uma escola para todos constitui hoje uma verdadeira utopia para uma enorme parcela de brasileiros.

### I SOBRE ECONOMIA E EDUCAÇÃO

Ao mesmo tempo em que se ampliam as oportunidades educacionais (aumento do número de matrículas, de salas de aula, de professores contratados etc.), aprofundam-se as disparidades entre a esfera econômica e a social, anulando algo que, sob certo ponto de vista, foi uma conquista dos setores populares no Brasil: a possibilidade de freqüentarem uma escola.

O Brasil é a nona economia do mundo (já foi a oitava), mas é também o campeão mundial de concentração de renda. Segundo relatório do Banco Mundial (1995), os 10% mais ricos da população ficam com 51,3% do PIB.

Já no relatório do UNICEF, também de 1995, sobre a situação da infância, os 40% mais pobres ficam com 7% do PIB, sendo esse índice o mais baixo de todos os 145 países incluídos nesse relatório. Os 20% mais ricos ficam com 68% da renda nacional, sendo esta taxa de concentração a mais alta do mundo.

---

<sup>1</sup> Texto apresentado ao final da Disciplina Sociologia da Educação, no Mestrado em Educação na UFMG.

Ainda segundo o relatório do UNICEF, 22 milhões de brasileiros, ou seja, 9% da população urbana e 34% da rural, vivem abaixo do nível de pobreza absoluta. Isso significa dizer que estão literalmente passando fome.

Por outro lado, a era neoliberal e da globalização tende a aprofundar essas disparidades. Em nome de uma maior eficiência do estado, reduz-se a ação do mesmo não somente na esfera econômica como também na esfera social. Em nome de maior competitividade no mercado de trabalho, introduzem-se inovações tecnológicas poupadoras de mão-de-obra, tendendo-se a agravar o quadro de desemprego no país:

De acordo com o IPEA, órgão vinculado ao Ministério do Planejamento, de setembro de 1994 a setembro de 1995, 17% do pessoal empregado passou da economia formal para o mercado informal, aumentando o desemprego social, o trabalho precário e a instabilidade (SOUZA, 1996, p.07)

A esses dados, alia-se outro que mostra a gravidade da situação vivida pelo conjunto dos trabalhadores no país: “Desde a década de 50 o trabalho vem reduzindo sua participação na renda nacional e hoje está na casa dos 25%; os outros 75% cabem à remuneração do capital”. (SOUZA, 1996, p. 08).

Alguns poderiam argumentar que o quadro de concentração de renda, de penúria e de desamparo social presente na sociedade brasileira é secular. Não hesitamos em concordar com tal posição. No entanto, a política econômica atual reproduz esse modelo secular na medida em que beneficia os setores de exportação, de consumo de luxo e o bancário - financeiro. Mas como fica a educação em meio a tudo isso?

---

<sup>2</sup> Professor do curso de Pedagogia no Campus Avançado de Jataí da UFG.

Segundo a UNESCO, o Brasil é o sétimo colocado no mundo, com 19 milhões de analfabetos(...) o país tem ainda hoje 4 milhões de crianças entre sete e quatorze anos fora da escola, sem perspectiva de que venham a ter alguma escolaridade até a idade adulta.(SOUZA, 1996, p. 08).

Ainda:

paradoxalmente, a cada censo o IBGE registra uma queda no índice de analfabetismo no Brasil, ao mesmo tempo em que cresce o número absoluto de analfabetos. Em 1920... 64,9% da população era analfabeta, ou 11,4 milhões de pessoas. Em 1950, o analfabetismo caiu para 50,5% da população e o número de analfabetos subiu para 15,2 milhões. E, em 1980, havia 25,5% de analfabetos, ou 18,7 milhões. (SOUZA, 1996, p. 09).

Assim, ao mesmo tempo em que a economia brasileira cresce, cria-se, contraditoriamente, uma massa de marginalizados. Na educação, mais especificamente, cresce o número absoluto de analfabetos. Situação cuja solução não se apresenta de forma fácil, principalmente se levarmos em consideração o aumento do desemprego, do desamparo social e a concentração de renda no país que, sem dúvida nenhuma, tem reflexos nos índices de escolarização da população.

## II SOBRE TRABALHO, TRABALHADORES E ESCOLA

Em um texto intitulado “Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente”, a professora Célia Frazão Soares Linhares faz uma reflexão sobre a formação de professores a partir do cotidiano da escola noturna. Nas palavras da autora:

Discutir a formação de professores a partir destas escolas noturnas - supletiva e regular - implica uma tentativa de incorporar a este debate a cultura da negação desvínculo, favor e terror que permeia a escola do trabalhador, contrapondo-se às resistências, às afirmações das lutas dos trabalhadores e às suas esperanças (LINHARES, 1995, p11).

A referida autora coloca a necessidade urgente de se articular o mundo do trabalho ao mundo da escola, o que significa redefinir os rumos das reinterações que favorecem o capital em detrimento dos trabalhadores. Situa a questão “formação de professores” em um contexto de crise cultural.

A autora não se propõe a uma reflexão sobre a formação docente que chegue a respostas finais, mas uma reflexão sobre formação docente em um contexto de profunda crise em que se multiplicam “trabalhadores sem trabalho, estudantes sem estudo, cidadãos sem cidadania”. A seguir discutiremos alguns pontos do trabalho de Linhares que consideramos relevantes para a realização deste trabalho.

Para a autora, “trabalhadores somos todos os seres humanos na medida em que atuamos sobre a natureza, interagimos social e politicamente e assim, produzimos bens materiais, artísticos, científicos e espirituais, e nos produzimos a nós mesmos”(LINHARES, 1995, p. 15). Define, no âmbito do seu trabalho, trabalhadores como sendo aqueles que vendem sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência.

A autora nos informa que a racionalidade capitalista tende a produzir uma grande massa de desempregados, atingindo os países do terceiro mundo “com maior cruza e selvageria”.

Após o período ditatorial, temos um alargamento dos direitos políticos em países como o Brasil. Ao mesmo tempo, cria-se um “exército” de desempregados

excluídos de direitos sociais “e confinados fora das leis e das instituições legitimadas oficialmente”.

Questionando sobre a finalidade da escola, a autora nos coloca:

Se a Primeira Revolução Industrial corresponde, no plano internacional, um movimento expansivo de escolas que, entre tantas funções, cumpria aquela destinada a disciplinar a força de trabalho e a produzir indivíduos cuja meta principal consistia em fazer-se ‘alguém na vida’, atualmente sem necessidade de ampliação da força de trabalho, substituído pela máquina de alta tecnologia, para onde se volta a finalidade da escola? (LINHARES, 1995, p. 21).

Uma outra questão apontada por Linhares diz respeito à exclusão aprofundada pelo neoliberalismo. Desassistidos pelo Estado, verdadeiras “micronações” responderiam a esta ausência, organizando-se com leis próprias e normas de sobrevivência, em que marginalidade, populismo e violência convivem e ameaçam a sociedade oficial (LINHARES, 1995).

O neoliberalismo e a globalização ampliam a massa de desempregados, excluídos dos benefícios econômicos e sociais, gerando um enorme descontentamento. A onda de violência que atinge a sociedade como um todo e a escola em particular (drogas, alunos armados, depredação do prédio escolar, agressões a professores e alunos...) é o reflexo do desamparo no qual um grande contingente da população foi jogado.

### III SOBRE VIOLÊNCIA

A violência tem assumido dimensões catastróficas no Brasil. Os assassinatos de menores, de moradores de rua, de sem - terras; as drogas que

movimentam uma enorme quantidade de dinheiro e que armam traficantes que formam verdadeiros exércitos; a violência policial; as rebeliões em presídio, esses são apenas alguns exemplos que fazem parte do nosso cotidiano.

Obviamente que a violência tornada corriqueira e a impunidade geram padrões de comportamento particularistas que independem das instituições oficiais. A população se arma até os dentes para reagir a algo que já faz parte do seu imaginário.

Segundo Costa:

é preciso que a violência se torne corriqueira para que a lei deixe de ser concebida como instrumento de escolha na aplicação da justiça. Sua proliferação indiscriminada mostra que as leis perderam o poder normativo e os meios legais de coerção, a força que deveriam ter. Nesse vácuo, indivíduos e grupos passam a arbitrar o que é justo e injusto, segundo decisões privadas, dissociadas de princípios éticos para todos.(COSTA, p. 84).

Assim, passa a predominar a lei da selva, ou a lei do mais forte. O inimigo encontra-se em qualquer lugar, pode ser qualquer um . “O crime é assim, relativizado em seu valor de infração.” (COSTA, p.84), já que os indivíduos movem-se de acordo com decisões particulares. O coletivo dilui-se em partículas, esfacela-se em milhões de pedaços.

Na escola, a violência está presente, refletindo a profunda crise em que mergulhou a nossa sociedade. Cabe perguntarmos: qual o papel da escola nesse contexto? De que forma ela pode contribuir para sedimentar valores, comportamentos, atitudes aceitos pelos indivíduos e compartilhados socialmente? Qual o nosso papel enquanto educadores em meio a toda essa crise que nos atinge tanto do ponto de vista individual como coletivo?

## IV SOBRE FORQUIN

Partimos agora para uma reflexão sobre o papel da Escola numa sociedade em crise a partir do trabalho de Jean-Claude Forquin, **Escola e Cultura**. O trabalho é uma síntese de fôlego em que o autor faz “um esforço para descrever a extensão, as características originais, os contrastes essenciais de um campo de pesquisa e de reflexão(...) a saber, a teoria do currículo e o debate sobre as funções e as implicações culturais das transmissões escolares.” (FORQUIN, 1993).

O autor situa o seu trabalho no contexto de crise da educação. “Esta crise é demonstrada, em particular, pela instabilidade dos programas e cursos escolares constatada atualmente por toda parte. Não se sabe mais o que verdadeiramente merece ser ensinado a título de estudos gerais” (FORQUIN, 1993, p. 10). O seu trabalho se realiza em meio à necessidade de se discutir questões fundamentais que “dizem respeito à justificação cultural da escola”.

### **A - A tensão entre Sociologia e Pedagogia**

Forquin discute ao longo de todo o seu trabalho o conceito de cultura ou, mais precisamente, a contribuição das discussões em torno do conceito para a teoria da educação. O que o autor nos revela é que há uma divisão no pensamento pedagógico contemporâneo no que diz respeito a essa questão. “Tudo se passa (...) como se o discurso sobre a educação que se pode ter do interior (...) se encontrasse em discordância estrutural com o discurso do observador exterior” (FORQUIN, 1993, p. 165). Coloca-nos ainda que o “que está em causa aqui, o que constitui a irredutibilidade da abordagem ‘prática’ interna e da abordagem analítica externa, é a questão do valor.”

Para Jean-Claude Forquin, não se pode, “numa perspectiva de execução concreta da intencionalidade educativa”, se desconsiderar as contribuições positivas do conceito sociológico da cultura, devendo se discutir a origem social do aluno e a sua relação com as exigências da escolarização, os processos e práticas pedagógicos relacionados com as características culturais dos próprios professores, a escola como um “mundo social” com característica de vida própria. “A Sociologia nos ajuda a melhor compreender o que se passa efetivamente nas escolas. Fazendo isso, ela nos ajuda a melhor compreender os obstáculos que encontram os professores em seu projeto de fazer os alunos adquirirem tal ou qual tipo de conhecimentos, capacidades ou atitudes.” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Para o autor, a razão sociológica volta-se para a descrição, explicação, objetivação dos fenômenos. Descreve os valores dos outros sem se preocupar com o valor desses valores. Tende ao relativismo, ao contrário da razão pedagógica que é normativa e prescritiva, tendendo ao universalismo.

Educar alguém, para Forquin:

é introduzi-lo, iniciá-lo, numa certa categoria de atividades que se considera como dotadas de valor (...) não no sentido de um valor instrumental (...) mas de um valor intrínseco, de um valor que se liga ao próprio fato de praticá-las (...) ou ainda é favorecer nele o desenvolvimento de capacidades e atitudes que se considera como desejáveis por si mesmas, é conduzi-lo a um grau superior (...) de realização. (FORQUIN, 1993, p. 165).

A educação não pode realizar-se sem se extrair da totalidade da cultura certos elementos considerados essenciais à realização de tal intento, que se apóia necessariamente, em diversos momentos, sobre uma “concepção seletiva e normativa da cultura”.

Portanto, segundo Forquin, o conceito sociológico ou etnológico de cultura não poderia justificar sozinho a educação “já que este conceito não pode fornecer critérios de escolha, ele não permite preferir, discriminar, enquanto que toda educação e todo ensino repousam precisamente sobre um princípio de preferência e discriminação.” (FORQUIN, 1993, p. 168).

### **B - Sobre a “oferta cultural escolar”**

Forquin discute, em decorrência das colocações que acabamos de fazer, a tensão entre cultura escolar e cultura cotidiana. Coloca-nos que a oferta cultural da escola não pode desconhecer a demanda cultural social, a menos que se queira cair em uma abstração absolutamente inútil. No entanto, não se pode estar a reboque dessa demanda, “nem se regular por ela”. A escola é o lugar onde se transmite a herança humana da forma mais universal possível, sendo assim menos concreta, menos ligada a particularidades, ou a situações triviais da vida. Coloca-nos, então, diante de algumas críticas dirigidas à escola:

- separação do mundo da escola e a escola do mundo.

Essa denúncia, realizada pelas ideologias pedagógicas inovadoras, é refutada pelo autor que afirma a necessidade (talvez) de reconhecer nesta descontinuidade “entre a cultura que a escola transmite e a demanda cultural espontânea dos indivíduos ou das instituições sociais, uma espécie de ‘lei fundamental’ da educação escolar” e, ainda: “é em função desta lei do distanciamento e da via indireta que podem se compreender e se justificar certos aspectos universalmente observáveis da ‘seleção cultural escolar’ e da ‘oferta cultural escolar’” (FORQUIN, 1993, p. 170).

Assim, não teria sentido colocar o conservadorismo da escola na medida em que busca introduzir os indivíduos nas habilidades necessárias essenciais às atividades humanas, o que pressupõe a transmissão de aspectos mais universais, mais

constantes e incontestáveis. “A escola não é inimiga da verdadeira novidade, mas ela não partilha da obsessão pelo atual, do gosto pelo efêmero e do culto das aparências.” (FORQUIN, 1993, p. 170).

- produção e difusão de saberes úteis.

Outra crítica dirigida à escola e refutada pelo autor, diz respeito à sua capacidade de produzir e difundir saberes socialmente úteis, o que significa dizer que a escola não teria grandes preocupações com a demanda social, transmitindo uma cultura abstrata e irreal.

Para o autor, subordinar a “atuação” da escola a uma demanda social é cair em um equívoco. A validação, por exemplo, que fazemos do trabalho de professores e pesquisadores diz respeito ao seu valor intelectual intrínseco “e não por sua adequação a uma demanda social prévia”. Coloca-nos ainda que:

Toda tentativa de subordinar a definição dos programas escolares a uma avaliação do grau de utilidade social dos saberes destinados a serem ensinados teria, aliás, implicações culturais devastadoras. Seria, em todos os níveis da educação, o que se chama nos países anglo-saxões de “retorno às aprendizagens de base”, isto é, a própria destruição de toda idéia de cultura e o triunfo do neutralismo da insignificância. (FORQUIN, 1993, p. 171)

Questiona assim “a tese segundo a qual as desigualdades escolares decorreriam do caráter socialmente tendencioso da cultura transmitida pela escola.” Coloca-nos que uma reflexão de maior alcance aponta para dois caminhos: “a especificidade da cultura escolar como cultura didatizada”; e “a inscrição da cultura escolar num horizonte de racionalidade e de universalidade”. Acrescenta a necessidade de se compreender os mecanismos ou as razões que possibilitam certos indivíduos ou grupos alcançarem o domínio de certos saberes e quais os mecanismos

pelos quais uma “cultura com vocação universalista pode se conformar com fenômenos de discriminação.” Conclui afirmando que as disparidades constatadas através de diversas investigações “não provam que não haja aquisições essenciais da cultura humana (...) que de um lado, mereçam ser comunicadas a todos e que, de outro lado, possam ser efetivamente comunicadas a todos.” (FORQUIN, 1993, p. 171/173).

## CONCLUSÃO

Nas primeiras partes do trabalho, procuramos levantar algumas questões que dizem respeito à política econômica e social implantada no Brasil, reflexo do neoliberalismo e da globalização, que têm atingido diretamente a Escola.

O discurso hegemônico (neoliberal) destaca a importância do humano no atual estágio de desenvolvimento econômico, valorizando o indivíduo. Por outro lado, ao mesmo tempo em que assistimos a um salto gigantesco na produção de riquezas, vemos crescer uma massa de indigentes econômicos, sociais e culturais. Já não há como pensarmos em dignidade, liberdade, solidariedade sem questionarmos os discursos e as práticas neoliberais que têm sido de um conservadorismo exemplar. Devemos ter como ponto de convergência a garantia e o aprofundamento das conquistas sociais, reconstruindo a democracia.

É justamente em decorrência do enfraquecimento da democracia e das Instituições Sociais que devemos nos preocupar com os discursos que apontam para o consenso ou para uma cultura humana comum. Daí a necessidade de discutirmos o trabalho de Forquin a partir de um dado contexto histórico.

Em seu trabalho, Forquin destaca a necessidade de pensarmos a Escola desvinculada de questões meramente circunstanciais, particularistas, instrumentais, mas fortemente articuladas com aspectos mais universais, mais essenciais da atividade humana. Daí o seu conceito de educação como sendo o de desenvolver nos indivíduos capacidades e atitudes consideradas como desejáveis por si mesmas, que possuam valor intrínseco. Essas colocações não podem ser absorvidas sem algumas observações.

Devemos ver esses “valores universais” ou “cultura comum” como algo que deve passar necessariamente pela construção de canais que possibilitem uma profunda participação de amplos setores sociais. Nas palavras de Apple:

Uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que uma minoria pensa e acredita. Ela requer não a imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos “culturalmente letrados”, mas sim, e essencialmente, a criação de condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores. Requer um processo democrático em que todos (...) possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante. Desnecessário dizer que, para isso, é preciso remover os verdadeiros obstáculos materiais que impedem tal participação – desigualdade de poder, recursos e tempo para reflexão. (APPLE, p. 50).

Somente a partir de uma ampla participação dos setores marginalizados é que poderemos ou teremos condições de pensar a Escola como transmissora de uma “cultura comum”. Por isso mesmo, a escola jamais poderá se esquivar das relações de poder em jogo na sociedade, porque o seu papel de transmissora cultural terá como base os interesses em jogo no mundo social.

A Escola (enquanto transmissora de uma cultura comum no sentido em que colocamos acima) só pode ser pensada como um projeto em construção, do qual

nós, educadores, temos que participar. A Escola deve contemplar as identidades dos sujeitos sociais e suas diversidades. Deve articular conhecimento com socialização. Deve ser, enfim, o espaço de expressão onde todos aqueles que estão envolvidos possam se expressar em uma convivência rica de significados.

Por fim, gostaríamos de destacar que as profundas transformações pelas quais tem passado a sociedade brasileira em decorrência do processo de globalização, têm nos colocado, enquanto educadores, uma série de questões, tais como as que dizem respeito à exclusão social, à violência, entre outras (pois afetam diretamente o cotidiano escolar) e que não podem ser secundarizadas.

Sentimo-nos despreparados, inseguros diante dessa “nova” realidade que nos atinge tão profundamente. Daí a necessidade de recorrermos às discussões que a Sociologia e a Antropologia, entre outras disciplinas, têm travado em torno dos processos culturais que têm emergido na sociedade e na Escola.

Ao centrarmos nossa atenção prioritariamente na cultura escolar, corremos o risco de cairmos numa abstração extremamente negativa, já que poderemos perder a riqueza dos processos culturais que têm emergido nesse momento. E a Escola apontada por Forquin como tendo um caráter universalista seria, como é, absolutamente comprometida com os interesses dos grupos dominantes ou, em outras palavras, com interesses particularistas e utilitários.

Abstract:

NETO, Alípio Rodrigues de Sousa. A similar school for two Brazils?  
*Temporis(Ação)*; Goiás, V. 1, N. 2 – junho / 1998.

In this text I intend to reflect about some challenges made to the education as result of the deep economical, social, political and cultural changes that the brazilian society is passing, result of the neo-liberal posture and the globalization process. I also intend to demonstrate that school to everyone is nowadays a true utopia for a big fraction of the brazilian people.

## BIBLIOGRAFIA

- SOUZA, Hamilton de. **Revista ADUSP**, p. 6 - 10, 1996.
- COSTA, Jurandir Freire. O medo social. In: **Veja, 25 anos**: reflexões para o futuro [19--].
- LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da nossa época, 1).
- CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural: cotidiano escolar e formação de professores. In: **Anais do VII ENDIPE**. Florianópolis, 1996. v.2.
- FORQUIN, Jean - Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GENTILI, Pablo A. A., SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.