



---

A ESCOLA PÚBLICA: FORMAS DE EXCLUSÃO E DE CONTROLE\*

Alberto Albuquerque GOMES<sup>1</sup>

**Resumo**

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel da escola pública no contexto contemporâneo considerando-se o movimento de expansão de oportunidades escolares que testemunhamos ao longo do século XX e que incorporou um contingente oriundo das classes populares que historicamente vinha sendo excluído da escolarização formal. Essa massificação exigiu que a escola se transformasse a caminho de uma *escola para todos*. Ao abrir as portas a novos públicos escolares, foram necessários *novos regulamentos* para a convivência interna e *novas regulações para a vida externa*, isto é, a escola criou novos mecanismos de controle disciplinar interno e as agências financiadoras novas formas de regulação da oferta do ensino público e gratuito. Esses aspectos devem ser considerados e criteriosamente analisados considerando: 1. A difusão mundial da escola; 2. Universalização da escola; 3. Processo de globalização; 4. A construção de uma nova escola; 5. Garantia da sustentação da democracia nas escolas. Acima de tudo, é preciso considerar que é papel da escola desenvolver consciências críticas e espíritos solidários que sejam capazes de reconstruir e reinventar espaços e tempos democráticos.

**Palavras-chave:** Escola pública. Exclusão. Globalização. Democratização.

**PUBLIC SCHOOL: WAYS OF EXCLUSION AND CONTROL**

**Abstract**

This paper intends to reflect on the role of the public school in the contemporary context considering the expansion movement of educational opportunities which incorporated a contingent coming from the lower classes that historically had been excluded from formal schooling that was witnessed throughout the twentieth century. Such massification demanded that the school changed so as to be a school for all. When opening the doors to new school audiences, new regulations for internal coexistence and new regulations for outdoor life were necessary, that is, the school created new mechanisms for internal coexistence and funding agencies created new ways to regulate the offer of public and free education. These aspects should be considered and carefully

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP. Vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. Mestre e doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



analyzed considering: 1. the school's global dissemination 2. the universalization of school 3. the globalization process 4. the construction of a new school; 5. the warranty of support for democracy in the schools. Above all, it is necessary to take into account that one of the school roles is to develop critical consciousness and solidary minds capable of reconstructing and reinventing democratic spaces and times.

**Keywords:** public school; exclusion. globalization, democratization.

## Introdução

A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógicas capazes de abranger um sempre crescente número de alunos. Com esse propósito, desde o século XIX, desenvolveu-se uma *gramática da escola*, que tem procurado responder ao desafio de *ensinar a muitos como se fosse a um só*, transformando a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-nação. (TEODORO, 2003).

Tomando como ponto de partida o texto em epígrafe, podemos considerar que a expansão escolar e conseqüentemente, a expansão de oportunidades escolares foram, sem dúvida, dos grandes acontecimentos dos séculos XIX e XX, ao incorporar um contingente oriundo das classes populares que historicamente vinha sendo excluído da escolarização formal.

Assim como em outros momentos da história do mundo ocidental (Renascimento e Revolução Industrial) a escola representou uma alternativa de progresso e a massificação da educação.

Entretanto, essa massificação exigiu que a escola se transformasse a caminho de uma *escola para todos*. Ao abrir as portas a novos públicos escolares, foram criados *novos regulamentos* para a convivência interna e *novas regulações para a vida externa*, isto é, a escola criou novos mecanismos de controle disciplinar interno e as agências financiadoras novas formas de regulação da oferta do ensino público e gratuito.

Em outras palavras, a necessidade de controle no interior da escola exigiu um padrão de disciplina que se refere ao aluno submisso, que obedece. A escola estabelece mecanismos de controle e apropriação através de mecanismos de controle do comportamento, do tempo, dos exames classificatórios, etc.

Do ponto de vista da regulação externa, não só se desenvolvem mecanismos de controle dos tempos, do trabalho docente, do desempenho escolar, como da alocação de recursos financeiros e do estabelecimento de programas mínimos a serem cumpridos.

Além disso, a escola passa a ser vista pelas famílias de seus alunos como um caminho que conduz à mobilidade social e como o melhor legado que se pode deixar aos filhos.



Parece-me que esses dois aspectos são fundamentais para compreendermos a escola moderna. Porém, creio que um terceiro aspecto importante a ser considerado diz respeito às relações entre escola, democracia e cidadania. Segundo Torres:

A noção de democracia acarreta o conceito de uma cidadania democrática em que os agentes responsáveis, estão aptos a participar, escolhem seus representantes e supervisionam sua atuação. A partir das perspectivas liberais ou neomarxistas, estas são práticas não apenas políticas mas também pedagógicas, uma vez que a construção do cidadão democrático implica a construção de um sujeito pedagógico. Por sua natureza os indivíduos não estão prontos para participar da política. Eles têm necessidade de ser educados de várias maneiras em política democrática, incluindo fundamentação normativa, comportamento ético, conhecimento do processo democrático e desempenho técnico. A construção do sujeito pedagógico é um problema conceitual central, um dilema para a democracia [...] A educação, no entanto, envolve um processo onde os “imatuross” são levados a identificar-se com os princípios e as formas de vida dos membros “maduros” da sociedade<sup>1</sup>. Desta forma, o processo de construção do sujeito pedagógico democrático é um processo de educação cultural, que envolve também a manipulação de princípios de socialização pedagógica e democrática em sujeitos que nem são tabula rasa em termos cognitivos ou éticos, nem estão plenamente equipados para o exercício de seus deveres e obrigações democráticas. (TORRES, 2001, p. 23).

A referência de Torres nos permite inferir que a educação e, especialmente, a escola, exerce um papel vital no processo de consolidação da democracia e consequentemente do Estado Moderno. A escola organiza-se como um espaço de “treinamento” para as práticas democráticas e como agência estatal, exerce também o monopólio da violência simbólica. Essa constatação demonstra que não é possível analisar o papel que a escola universalizada desempenha em tempos de globalização sem compreender as relações desta com o Estado, pois “sobretudo durante o século XX, a educação cada vez mais passou a ser uma função do Estado. Os sistemas e práticas educacionais são mantidos, estabelecidos, organizados e reconhecidos pelo Estado”. (TORRES, 2001).

Porém, esta não é a única esfera na qual a escola desempenha um papel vital. Na esfera econômica, que não pode ser dissociada da esfera política, a escola tende a se constituir em espaço privilegiado para formação de quadros de trabalhadores que atendam à demanda da expansão do capital (teoria do capital humano) e ao mesmo tempo discipline tais trabalhadores de acordo com a ordem das fábricas. Este aspecto é deveras importante, pois segundo Enguita:

Nenhuma forma de trabalho anterior ao trabalho manufatureiro e fabril colocou as mesmas exigências de cotidianidade, regularidade, intensidade, repetitividade, coordenação, atenção, etc., a não ser que consideremos as galeras e outras esferas excepcionais. Sem dúvida, os primeiros operários manufatureiros tiveram que se adaptar diretamente às condições impostas pelo novo modo de produção e terminaram por fazê-lo, mas isso não aconteceu sem atritos: abandonos, opção pela vagabundagem, revoltas contra a introdução da maquinaria, etc. Nem a idiosincrasia acumulada durante séculos de economias agrícolas nem as condições de desenvolvimento da infância no meio familiar eram



precisamente as mais adequadas para preparar os futuros trabalhadores para sua incorporação ao rigoroso mecanismo produtivo da manufatura ou da indústria. A escola, cujos métodos de funcionamento e formas de organização interna mudaram radicalmente ao longo dos séculos XVIII e XIX, vai ser quem fornecerá o espaço e o limite adequado para essa aprendizagem que a indústria exige. (ENGUITA, 1993, p. 191).

Em outras palavras, à escola, historicamente coube, a formação do cidadão democrático capaz de viver sob novas regras e costumes, novas práticas e relações e novas formas de produção da sua existência material. Para isso, foi necessário desencadear um processo de difusão da escola de massas, pois além dessa ação ser fundamental para a construção do Estado-nação,

[...] a ideologia de organização da educação individual ajuda a construir a cidadania como o estado político primário pelas linhas de classe, regional, étnico e diferenças de gênero. Seu caráter de massa traz a população inteira sob a égide do Estado como sócia do status nacional e a prepara para empreender os papéis necessários para aumentar o poder externo do Estado sobre eles<sup>ii</sup>. (SOYSAL, 1989).

A escola, portanto tem papel preponderante na construção e aprofundamento de uma nova ordem social, política e econômica. O mundo do século XX, mesmo com profundas desigualdades e níveis diversos entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, constituiu-se com base em direitos sociais como a educação, a saúde, o transporte, o lazer e cultura, a previdência social, salário desemprego, direito ao trabalho, e à estabilidade, ou seja, a sociedade salarial, onde o trabalhador “conquista” um pequeno patrimônio composto de escolaridade, emprego estável e direitos sociais. (FRIGOTTO, 1999).

A amplitude dessa construção impressiona e de certa forma nos surpreende ao longo do século XX, quer seja pelas maravilhas tecnológicas e pelo avanço do conhecimento científico, quer seja pela crise desencadeada no último quartel do século XX, da qual somos contemporâneos e testemunhas.

### **Algumas teses sobre a escola de massas, desigualdades sociais e exclusão**

A dimensão precedente nos leva a dirigir o olhar para algumas questões cruciais que afetam a escola, o que nos permitem tecer alguns argumentos sobre o que vem ocorrendo, notadamente, a partir dos anos 90 do século 20.

A primeira grande questão diz respeito ao fato de que a massificação da educação, que coincide com a mudança da *gramática* da escola (escola para todos) não assegurou a democratização do ensino. Apesar da massificação da escola na Europa e da difusão mundial desse modelo, não há garantias de que o ensino tenha sido democratizado – não basta ampliar o acesso – é preciso criar condições de permanência na escola. Segundo Beisiegel:

O "processo de democratização do ensino" — ou a busca de extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos inegavelmente produziu uma situação escolar que pode ser caracterizada, de modo geral, como uma *situação de crise*. [...] É preciso ter em conta também



que, no Brasil, essa expansão da rede de escolas ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram pequenas. Por isso mesmo o ensino cresceu em grande parte mediante a improvisação de prédios, de salas de aula; multiplicaram-se os períodos de funcionamento dos prédios existentes, improvisaram-se professores, etc. Além disso, é inegável que, enquanto a rede de escolas veio se expandindo, ocorreu também uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e as necessidades da clientela. [...] À medida que a escola vem incorporando à sua clientela crianças procedentes dos setores populares, aquela adequação deixa realmente de existir. No conjunto, essas dificuldades, o crescimento, a complexidade, a burocratização, a escassez de recursos, a transformação da clientela, acabaram dando forma a uma situação de crise do ensino no país. (BEISIEGEL, 1981, p. 41).

O quadro exposto por Beisiegel (1981) nos revela que embora a escola pública tenha se expandido ampliando as oportunidades de acesso, paga um alto preço pela improvisação e precariedade desse processo, o que nos sugere uma questão inquietante: houve mesmo democratização da escola ou somente a expansão de vagas e ampliação das oportunidades de acesso.

A evasão/abandono escolar denuncia a face mais perversa dessa “falsa democratização”, ou seja, quando o estudante deixa/abandona a escola sem a conclusão da escolaridade obrigatória, não está se cumprindo a tarefa primordial da escola.

Parece ser este um dos mais graves problemas enfrentados pelo nosso sistema educativo agravado pelas levadas taxas de analfabetismo.

Segundo relatório divulgado pelo INEP<sup>iii</sup>, há controvérsias quanto ao conceito de analfabetismo. Se considerarmos o “[...] conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas [...] pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece [...] podemos contabilizar cerca de 16 milhões de analfabetos no Brasil. Porém, cada vez mais se adota o conceito de analfabeto funcional que [...] incluiria todas pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas [...] (BRASIL, 2001). Assim, o nosso número de analfabetos eleva-se a 30 milhões de brasileiros, considerando a população de quinze anos ou mais.

Se considerarmos que houve uma forte ampliação do atendimento escolar, o que fez recuar as taxas de analfabetismo, não foi suficiente para assegurar pelo menos o ensino fundamental completo a essa população.

Ora, o que houve com a escola então? Se considerarmos que o sistema educativo brasileiro ampliou-se consideravelmente a partir dos anos 1970, verificaremos a procedência deste primeiro argumento: a ampliação do sistema educativo público não garantiu a democratização do ensino.

Para corroborar com nosso argumento, recorreremos aos dados apresentados no relatório já citado. De acordo com o relatório,

[...] na faixa etária de 10 a 19 anos, vemos o fracasso recente do sistema educacional brasileiro, ou seja, 7,4% são analfabetos. Ora estes jovens ou ainda estão na escola, ou por ela já passaram, o que mostra que nosso sistema educacional continua ainda a produzir analfabetos. Houve, sim, avanços, mas ainda não fomos capazes de fechar a torneira do analfabetismo. (BRASIL, 2001).



A tabela abaixo demonstra o quadro descrito acima. Embora veja o decréscimo progressivo das taxas de analfabetismo no Brasil, ainda vemos índices significativos entre os mais jovens.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo – Brasil – 1992 - 2011

ANO	10-14 Anos	15 anos ou mais
1992	12,4	17,2
1993	11,3	16,4
1994	9,9	15,5
1995	8,3	14,6
1996	8,7	14,7
1997	6,9	13,8
1998	5,5	13,3
1999	4,2	12,4
2000	3,8	11,8
2001	3,5	11,6
2002	3,6	11,2
2003	3,2	10,9
2004	2,9	10,2
2005	3	9,9
2006	2,8	10
2007	2,5	9,7
2008	1,9	8,6
2009	2,5	16,4
2011	1,9	15,5

Fonte: IBGE (2014)

A segunda grande questão, de certa forma ligada à primeira, diz respeito ao sentido da escola. Para que serve a escola? Qual é o sentido da escola atual? Como já afirmamos anteriormente, no Renascimento, na Revolução Industrial e no pós-guerra, a educação e a escola representaram uma alternativa de progresso e a massificação foi inevitável. Porém, qual é o sentido da escola em tempos de grandes avanços tecnológicos, de diminuição das distâncias, de rapidez do fluxo de informações?

O mundo do século XX, mesmo com profundas desigualdades e níveis diversos entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, constituiu-se com base em direitos sociais como a educação, a saúde, o transporte, o lazer e cultura, a previdência social, salário desemprego, direito ao trabalho, e à estabilidade, ou seja, a sociedade salarial, onde o trabalhador “conquista” um pequeno patrimônio composto de escolaridade, emprego estável e direitos sociais. (FRIGOTTO, 1999).

Ou seja, a escola tinha um sentido, mesmo que consideremos que “[...] nas sociedades capitalistas, a escola justifica e reproduz desigualdades [...]” reproduz relações autoritárias, classistas, racistas e patriarcais [...] (TORRES, 2001), mas prometia a mobilidade social esperada por diversas camadas sociais para quem a educação era a melhor herança que podia se deixar a um filho. (TEODORO, 2003).



Para que serve a escola num quadro de desmanche da sociedade do emprego ou salarial, dentro de uma realidade onde pode haver aumento da produtividade e da expansão econômica sem incrementos proporcionais de emprego? Que sentido crianças e jovens atribuem à escola atual?

Segundo Teodoro (2003, p. 18-19), “[...] em traços gerais, [...], pode-se afirmar que a escola vive uma dupla crise: de *regulação*, porque não cumpre eficazmente o seu papel de integração social; de *emancipação*, porque não produz a mobilidade social aguardada por diversas camadas sociais [...]”

Esta dupla crise apontada por Teodoro se configura na mudança drástica dos objetivos dos programas de ensino, na organização curricular e pedagógica da escola e até na forma em que ocorre a relação entre professor-aluno, escola-comunidade. Segundo (PONTE, 2002, p. 66), “[...] nos objectivos curriculares existe uma forte prevalência dos objectivos que se referem a conhecimentos e procedimentos; outros tipos de objectivo, por exemplo, relativos a atitudes e valores, ficam em segundo plano ou são completamente desvalorizados [...]”.

Além disso, outros indicadores demonstram claramente a crise dessa escola:

- o insucesso dos alunos concretizado nos dados sobre evasão/abandono escolar, retenção e analfabetismo;
- o ambiente que se vive na escola, que vai da indisciplina à violência;
- a desmotivação dos professores para quaisquer tarefas que envolvam mudanças no seu “fazer pedagógico” e os crescentes sintomas do “mal-estar docente” (Esteve, 1996) ;
- e, a emergência de discursos conservadores sobre a escola pública em geral, advogando a necessidade de avaliação externa e racionalização dos recursos empenhados com a escola.

Uma das nuances dessa crise reflete-se nas constantes críticas que atingem o sistema escolar. À medida que tanto a educação profissional quanto a educação geral são questionadas sobre sua adequação às demandas da racionalidade técnico-científica, das novas categorias do trabalho e das frequentemente referenciadas “competências requeridas” pelo mundo da produção, sucedem-se uma série de reformas educacionais justificadas pela necessidade de adequar a educação a essas novas demandas.

Assim, o que temos assistido é a difusão da ideia de que a “construção de competências” pela escola seria capaz de assegurar a inserção de todos no mercado de trabalho conciliando formação com trabalho. Verifica-se, portanto, no âmbito do mundo do trabalho, o deslocamento da discussão sobre o desemprego estrutural do capitalismo para a discussão das noções de competência e no âmbito pedagógico, a passagem e a organização de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino voltado à produção de “competências” necessárias ao mundo do trabalho.

Assim, um dos desafios cruciais a ser enfrentado pela escola parece ser o seguinte: como convencer as crianças e os jovens que chegam à escola que ela serve para alguma coisa e que ela pode ser outra coisa diferente do que é?

Uma terceira questão diz respeito à inserção do Brasil na ordem mundial. Classificada entre as dez mais poderosas economias do globo, o país ocupa uma condição “sui generis” no quadro mundial, pois ao mesmo tempo em que ocupa posto de destaque no cenário econômico mundial, é um país com alguns dos piores indicadores sociais dentre todos os países que têm sido avaliados por organismos



internacionais. Em artigo publicado em 15/08/2002, (CANDELORI, 2002) informa que no relatório anual do “[...] PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), edição 2002, o Brasil foi classificado com uma das dez maiores economias do mundo e ocupava o 73º lugar no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), num rol de 173 países. Além disso, foi considerado como um dos quatro países com a pior distribuição de renda”.

Segundo o relatório, cujos dados são de 2000, o Brasil melhorou em relação aos índices de 1999. A renda per capita cresceu de US\$ 7.030 para US\$ 7.625; a expectativa de vida passou de 67,5 para 67,7 anos e o percentual de adultos alfabetizados subiu de 84,9% para 85,2%. Mas há distorções graves na educação. A taxa de escolaridade indica que 98% das crianças na faixa etária do ensino fundamental estão matriculadas na escola, mas apenas 15% continuam no ensino médio. (CANDELORI, 2002).

Esses números são o melhor exemplo desse desempenho desigual. Entre 1990 e 1997, verificou-se um aumento de 82% nas matrículas do Ensino Médio no Brasil (1990 – 3,5 milhões de alunos matriculados e em 1997 – 6,4 milhões de alunos matriculados). Isso se deve sem dúvida ao aumento das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental ao longo da década de 1990. Porém, em 1997, somente 30% da população entre 15 e 17 anos encontrava-se matriculada no ensino médio.

Numa perspectiva comparada (ranking mundial), o Brasil ocupa modestas posições no que diz respeito a indicadores sociais. Mas também ao nível interno, as disparidades regionais são gritantes. No mesmo PNUD, o IDH colocaria a população negra entre 104ª e 105ª posição no ranking mundial, posição hoje ocupada por El Salvador e Moldávia, e a população branca na 44ª posição do ranking.

Esse quadro, sem dúvida, é resultado do desenho geopolítico e econômico do mundo globalizado e das repercussões dos programas econômicos impostos por organismos financeiros internacionais. As políticas econômicas brasileiras têm aprofundado o quadro de desigualdade social. A desigualdade ainda é a principal marca do modelo brasileiro de desenvolvimento e as políticas educacionais, equivocadas em vários níveis de gestão, tendem a aumentá-la, apesar dos números indicarem que há mais crianças e jovens na escola.

Assim, a tese de que a massificação da escola não garantiu democratização da sociedade nem tampouco da escola, se desdobra nas *teses diabólicas* apresentadas por (TORRES, 2001, p. 171-175):

Tese 1 – Nas sociedades capitalistas a escola justifica e reproduz desigualdades [...]

Tese 2 – Nas sociedades capitalistas, a escola reproduz relações autoritárias, classistas, racistas e patriarcais [...]

Tese 3 – Nas sociedades contemporâneas, a educação e a escola não são meios que conduzam à revolução social [...]

Tese 4 – A escola e o conhecimento *acomodam* as relações sociais [...]

[...]  
Tese 6 – Enquanto pura reprodução social, em si a escola tem vindo a perder terreno como instrumento de socialização em comparação com os grandes meios de comunicação [...]

Tese 7 – [...] A escola é mais útil como parque de estacionamento de crianças e jovens, pois ajuda os pais a esquecer, durante algumas horas, que têm de





---

tomar conta deles. As escolas parecem mais armazéns temporários do que locais de aprendizagem [...]

Quer dizer, a escola, no contexto contemporâneo, desempenha o papel já identificado por Durkheim no início do século XX, ou seja, a socialização metódica das novas gerações e a preparação do conjunto de população para exercício de funções sociais requeridos por seu meio social. “Não podemos nem devemos dedicarmo-nos todos ao mesmo gênero de vida; segundo as nossas aptidões, temos diferentes funções a cumprir, e há que nos harmonizarmos com aquela de que estamos incumbidos [...]” (DURKHEIM, 1961). Portanto, passa assegurar tais desígnios, a escola, de fato, reproduz as desigualdades sociais, justifica-as, ao mesmo tempo em que perde relevância em relação a outros mecanismos de socialização (os meios de comunicação, os grupos de jovens, etc).

Outra questão a ser agregada a esta discussão diz respeito ao fato de que a escola passou a lidar com uma série de problemas antes identificados como “sociais”. Segundo Teodoro:

[...] a frequência da escola média por todos os alunos, sem discriminação de ordem econômica, social, cultural ou étnica, tem como conseqüência directa transformar em problemas escolares todos os problemas sociais, sejam os mais tradicionais problemas resultantes da pobreza, do desemprego e da polarização de classe em sociedades muito desiguais na distribuição da riqueza, sejam os novos problemas [...], como a toxicod dependência, a violência juvenil, as doenças sexualmente transmissíveis, com destaque para a AIDS, a desestruturação social nos subúrbios das grandes cidades, a exclusão social dos novos grupos, incluindo de jovens [...]. (TEODORO, 2003, p. 148).

O pluralismo de fatores que interferem na organização da escola, portanto, nos leva a dramático quadro no qual a escola se torna um instrumento daquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de fascismo societal. Segundo o autor, trata-se de um fascismo renovado que não sacrifica a democracia, “[...] trata-se, pois, de um fascismo pluralista [...]” (SANTOS, 2002, p. 33), que se manifesta na forma de apartheid social, da insegurança, na crise da educação, etc. Em outras palavras, quando se diz que a escola é pública e aberta a todos, sem restrições, aparentemente exerce-se na plenitude a democracia assegurando um direito social a todos os cidadãos. Entretanto, por trás dessa aparência democrática, há um “fascismo educacional”, que discrimina, estigmatiza, aparta<sup>iv</sup>, e que exclui milhares de jovens e crianças sem expulsá-los da escola. Eis a maior perversidade!!! O aluno permanece anos a fio na escola, acumulando fracassos e estigmas sem ser expulso da escola. Porém, quando sai dela, nada aprendeu, nada acumulou, a não ser a certeza de que não é capaz de aprender, pois foi assim que lhe ensinaram.

A escola hoje, acessível a todos, em alguns casos em tempo integral, não passa de um espaço de segregação social: reúne-se num mesmo espaço aqueles indivíduos (jovens e crianças) que ameaçam a ordem social, e mesmo que não aprendam nada, estão ali sob controle de um eficiente aparelho do Estado, que pode ser representado pelo diagrama abaixo.



### **Argumentos a favor da escola**

A difusão mundial da escola, do ponto de vista das conquistas sociais, foi o acontecimento mais significativo da primeira metade do século XX nos países europeus, e após a Segunda Grande Guerra, nos países da América do Sul.

Este modelo escolar, inicialmente desenvolvido na Europa, tornou-se universal, e essa universalização da escola possibilitou o abrigo, em seu interior, de segmentos da população historicamente excluídos.

Ensinar ao maior número de alunos, ensinando a todos como se fossem um só, passou a ser a marca característica da escola. Dentre tantas novidades do contrato social moderno, a educação escolarizada passou a ser considerada como direito inalienável. Segundo Santos, esse contrato social:

[...] é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental. Os critérios de inclusão/exclusão que ele estabelece vão ser o fundamento da legitimidade da contratualização das interações econômicas, políticas, sociais e culturais. (SANTOS, 2002, p. 7).

Ou seja, a universalização da escola não assegura a equidade social. Do ponto de vista formal, ela se apresenta como neutra e acessível a todos, o que aumenta a pressão sobre escola, com novas exigências tanto da população que deseja a ela aceder, como de empresários e contratantes de mão-de-obra que esperam da escola a “distribuição” de competências que assegure emprego e disponibilidade de braços.

Assim, a escola e os profissionais docentes, frente a essas novas demandas, à crise do contrato social que, segundo (SANTOS, 2002), passa por uma grande turbulência, questionado em seus pressupostos, como por exemplo, o papel do Estado em matéria de financiamento e gestão dos sistemas educativos e profunda fragmentação da sociedade – criando bolsões de separação – passam a ser cada vez mais exigidos, sendo lhes atribuídas novas funções para as quais não estão preparados.

Espera-se então que em vista das transformações que ocorrem na área empresarial e de serviços, que a escola prepare um trabalhador que domine um conjunto de competências básicas necessárias no novo mundo do trabalho. A economia global



coloca como necessidade a qualificação científica e profissional do trabalhador como arma competitiva fundamental. O atual processo de mudança no mundo do trabalho aponta para um novo trabalhador, mais escolarizado e participativo, contrapondo-se aos trabalhadores especializados e desqualificados da época fordista.

A exigência da escolarização frente ao processo de globalização traz consigo um discurso de que a educação é o principal recurso da sociedade global, afirmando que o conhecimento não tem limites e sua aquisição está ao alcance de todos.

Toda essa falácia sobre a nova escola e as novas competências para o mundo do trabalho representa sérios entraves para a construção de uma escola que se configure como espaço de luta. Enquanto os professores encontram-se pressionados pelo discurso oficial que os desqualifica e pelas manifestações de insatisfação de seu público (os alunos), - e em decorrência disso, frequentemente reajam de forma relutante e passiva - a identidade da escola vai sendo esvaziada e distorcida.

Porém, apesar de algumas perspectivas desanimadoras em relação à escola e às políticas públicas educativas, há que se vislumbrar horizontes para essa escola. Sem dúvida, isso passa por uma (re) descoberta de sua importância para a sociedade moderna e identificação de seus novos desafios.

O primeiro deles diz respeito à necessidade de fazer com que as pessoas estudem por mais tempo, ou seja, oferecer educação escolarizada que atraia os jovens à escola e os estimule a ficarem lá por mais tempo, o que não corresponde necessariamente a um curso acadêmico, propedêutico e uniforme.

Outro desafio refere-se à necessidade de aprender a trabalhar, não no sentido do desenvolvimento de habilidades e competências adequadas para um mercado onde há cada vez menos trabalho, sobretudo para os jovens, afetando tanto egressos do ensino médio como do superior. O desafio então é formar pessoas autônomas para um mundo do trabalho que se torna cada vez mais fechado.

Esse é um desafio que os sistemas educacionais de todo o mundo têm que enfrentar: como conciliar o ensino de habilidades básicas e genéricas necessárias, mas não suficientes com os novos padrões de comportamentos e atitudes com relação aos novos conhecimentos e ao manuseio de novas tecnologias tão necessárias para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, tão valorizados pelo setor produtivo?

Uma nova escola então deverá ser construída para enfrentar estes novos desafios sociais, com absoluta clareza de que à escola não cabe a responsabilidade exclusiva de preparar crianças e jovens para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Este é um desafio a ser partilhado solidariamente de forma a superar paradoxos como o enunciado por Pretto (1996, p. 99): “A superação do analfabetismo da língua ainda é um desafio para muitos países como o Brasil e, no entanto, um novo desafio já se coloca, sem a possibilidade de se esperar a solução do primeiro”.

Acima de tudo, entendemos que é papel da escola desenvolver consciências críticas e espíritos solidários que sejam capazes de reconstruir e reinventar, no dizer de Santos (2002), a reinvenção de espaços e tempos de deliberação democrática. Ainda que a construção de uma nova escola e de uma nova sociedade não possa ser confinada à questão da democratização do espaço-tempo, parece-nos ser esse um bom caminho para continuarmos rompendo as barreiras das cavernas, dos guetos, dos isolamentos que continuam afligindo a humanidade contemporânea em tempos de pós-modernidade.



---

## Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**, 2001.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2014. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD171&t=taxa-analfabetismo-grupos-idade>>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- BUARQUE, C. **Admirável mundo atual**: dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado. Lisboa: Terramar, 2004.
- BEISIEGEL, C.R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **ANDE**: revista da Associação Nacional de Educação, v. 1, n° 1, p. 41-56, 1981.
- CANDELORI, R. **Atualidades**: IDH, o índice que condena o Brasil. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u10271.shtml>>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, 25, 1999. p. 1-32.
- PRETTO, N. L. A educação num mundo de comunicação. In: PRETTO, N. L. (Org.). **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papyrus, p. 97-131, 1996.
- SANTOS, B. V. **Reinventar a democracia**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2002. v. 4.
- SOYSAL, Y. N., STRANG, D. Construction of the first mass education systems in Nineteenth-century Europe. **Sociology of education**, 62, 277-288, 1984.
- TEODORO, A. Educação e políticas públicas no Portugal contemporâneo. **Revista Lusófona de Educação**, p. 127-144, 2003.
- TEODORO, A. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.
- TORRES, C. A. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.

---

\* O presente Texto é um aprofundamento de algumas reflexões apresentadas no artigo “Escarização e globalização: mitos e desafios” redigido em colaboração com Sílvia Adriana Rodrigues.

<sup>i</sup> Esta parece ser uma percepção a partir de Émile Durkheim que em sua obra “Educação e Sociologia” de publicação póstuma, afirma que a *educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social*.



- 
- ii. Tradução livre feita pelo autor de excerto do artigo citado.
- iii. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2001.
- iv. Para o conceito de apartação vide Buarque, C. (2004). Admirável mundo atual: Dicionário pessoal dos horrores e esperanças do mundo globalizado. Lisboa: Terramar.