

# A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O RESGATE DA IDENTIDADE CULTURAL DAS CLASSES POPULARES

Antonio Francisco Marques \*

**Resumo:** A avaliação da escola básica brasileira aponta uma grande defasagem na aprendizagem dos alunos. O baixo aproveitamento escolar é mais acentuado entre os alunos das escolas públicas frequentadas, predominantemente, pelas crianças e jovens dos grupos sociais populares. O grande desafio do Estado e da sociedade brasileira está em garantir uma educação escolar que corresponda às necessidades concretas, principalmente, desses segmentos sociais que frequentam o ensino público. A satisfação dessa demanda passa, sobretudo, por um processo educativo que lhes proporcione o resgate de sua identidade cultural.

**Unitermos:** Educação escolar, ensino de ciências, identidade cultural.

---

**Abstract:** *The evaluation of the Brazilian basic school points to a big gap in the students' learning. The low school profit is more emphasized among students of the frequented public schools, predominantly, by children and young men of the popular social groups. The great challenge of the State and of the Brazilian Society is to guarantee a school education that corresponds to the concrete needs, mainly, of those social segments that attend to the public system. The satisfaction of that demand passes, above all, for an educational process that provides them the ransom of its cultural identity.*

**Keywords:** *School education, science teaching, cultural identity.*

---

Os resultados de aprendizagem escolar obtidos pelos alunos das redes de ensino básico no Brasil, sejam nas escolas públicas ou escolas privadas, estão muito aquém do desejável. O último exame de avaliação do ensino básico no Brasil, realizado em 1998 - a segunda edição do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) - constatou que há uma defasagem de aprendizagem de cerca de quatro anos por parte da maioria dos alunos ao término da escola fundamental e da escola média. Os estudantes ao terminarem os oito anos de escolarização fundamental, dominam apenas conhecimentos curriculares que eles deveriam ter recebidos nas quatro séries iniciais deste nível de educação escolar. O aluno, ao concluir o ensino médio, não domina conteúdos escolares que deveria ter conseguido na escola fundamental. (*Folha de S. Paulo*, 1998: 3)

Os dados do Saeb vêm apenas confirmar o que já era de domínio público, ou seja, de que a expansão dos sistemas escolares do Brasil, ocorrido nas últimas três décadas foi marcada pela desqualificação do ensino ofertado. As provas de Português, Matemática e Ciências foram aplicadas em uma amostra de alunos cursando a 4ª série e a 8ª série do ensino fundamental; provas de Português, Matemática, Biologia, Física e Química foram aplicadas em alunos da 3ª série do ensino médio. Constatou-se que existe uma diferença mínima de 45 pontos de desvantagem (em uma escala de 0 a 400) no desempenho dos alunos das escolas públicas, em relação aos alunos das escolas privadas. No caso específico do ensino médio, as notas médias obtidas nesse nível de ensino, em Biologia, Física e Química foram, respectivamente, nas redes estaduais de 282, 273 e 281 pontos; nas municipais de 304, 295 e 298; nas particulares 347, 341 e 343 pontos.

---

\* Professor Assistente Doutor. Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Bauru (e-mail: amarques@fc.unesp.br).

Esses dados da avaliação suscitam algumas considerações. As diferenças entre o desempenho dos alunos do ensino público e do ensino privado vêm colocar em evidência as desigualdades educacionais existentes no país, que se têm perpetuado pela não existência de um sistema nacional de ensino. Essa diferença, inclusive, determina a não garantia aos alunos da escola pública, da condição de igualdade com os seus colegas das escolas particulares, na disputa por acesso ao estudo nas universidades públicas.

A situação acaba sendo mesmo de discriminação contra os jovens das escolas públicas que desejam continuar seus estudos após o término do ensino básico dentro do atual sistema de vestibular que predomina para a seleção dos candidatos ao ensino superior. Há algumas raras exceções de ações que têm sido implantadas para superar este estado de coisa, que é o caso da Universidade de Brasília (UnB) que tem reservado já a algum tempo um percentual de suas vagas para os alunos que freqüentam as escolas públicas. Mais importante que essas ações pontuais, o que se faz necessário é a garantia efetiva de educação escolar básica para todos.

Do ponto de vista do domínio do conteúdo mínimo do currículo da educação básica, os alunos das escolas particulares estão também abaixo do esperado quanto à aprendizagem. No caso particular das notas do ensino médio apresentadas acima, o esperado era de 400 pontos em todas as disciplinas. Apenas 5% dos estudantes dominam satisfatoriamente estes conteúdos. Esses dados de desempenho escolar revelam a ilusão das famílias que acreditam que pelo simples fato de manter o filhos em escolas particulares, se têm a garantia de ensino de qualidade.

### **A educação escolar como direito social usurpado**

Em países da Europa, nos Estados Unidos e mesmo em países latino-americanos (Argentina e Chile) a criação de seus sistemas nacionais de ensino, para a universalização da educação escolar para toda a população, se deu no século passado. No Brasil, o processo de escolarização, neste sentido, se dá praticamente um século depois, em decorrência da população brasileira ser, até 1930, predominantemente rural e dispersa em uma economia agrícola de subsistência ou cafeeira de exportação. O processo educativo das crianças e jovens se dava praticamente no seio familiar, sendo a criança incorporada ao mundo do trabalho entre os sete e oito anos de idade. A utilidade da educação escolar era considerada quase nula. Assim, para Romanelli (1995:59 e 60) a não-demanda por escola neste período decorreu não pela falta de recursos materiais, mas sim, em consequência da estrutura socioeconômica dominante.

Com as transformações iniciadas com a implantação do capitalismo industrial, a partir da década de 30, este quadro da sociedade brasileira começa a mudar, afetando a demanda pela educação formal. Porém, as mudanças se dão de forma heterogênea, com a demanda educacional se desenvolvendo apenas nas regiões onde houve intensificação das relações capitalistas, o que trará contradições sérias no sistema educacional brasileiro. Assim, se somará com a defasagem histórica, a defasagem geográfica do sistema escolar (Ibid., 60 e 61).

A partir da década de 70 e nos anos 80, houve a expansão quantitativa do sistema de ensino escolar brasileiro. Em decorrência da expansão econômica do período, havia o pressuposto de que a escolarização levaria a população a inserir-se nesse processo, porém, o modelo de desenvolvimento econômico acabou prescindindo do aperfeiçoamento da escolarização da população. O processo de escolarização deste período, em foco, foi marcado pela expansão desqualificada, com o crescimento da rede física de escolas e aumento do número de docentes, sem

a preocupação de dar às unidades educativas condições mínimas de recursos materiais e humanos para o funcionamento destas de maneira eficaz. (Melo & Silva, 1991: 47-50)

As transformações socioeconômicas das últimas quatro décadas vieram acentuar ainda mais essa defasagem educacional, como resultado das desigualdades sociais que se acentuaram. Portanto, acrescenta-se à defasagem histórica e geográfica, a defasagem social. A democratização do acesso à escola não teve como resultado a democratização do saber, mas veio reforçar o “apartheid” social brasileiro pela escola.

Essas defasagens educacionais estão presentes, também, nos países ricos, resultante em parte, do processo de globalização. Para Ianni (1996: 47 e 48), a globalização capitalista dá uma nova conotação à questão social, a qual deixa de ser apenas uma questão circunscrita aos países pobres para um dilema mundial presente tanto nos países pobres como nos países ricos.

Para o autor, há algumas décadas já era constatável a presença, em grandes cidades norte-americanas e européias, do fenômeno de “terceiro-mundialização” de segmentos sociais representativos dessas nações. O fenômeno cada vez mais acentuado se faz presente “não só na fisionomia do povo como na complexidade e gravidade da questão social, e também na expansão de atividades econômicas colocadas na categoria de “economia informal”. O contexto de marginalização e exclusão da maioria da população, do usufruto dos direitos sociais, é resultado de fatores como a “reestruturação dos processos produtivos, implicando a incorporação de tecnologias eletrônicas, robóticas e informáticas” - que têm levado um contingente imenso de trabalhadores ao desemprego estrutural - como “pela industrialização e urbanização do campo, simultaneamente à universalização do capitalismo, provocam intensos e generalizados movimentos migratórios”. Porém, para Werebe (1994: 284) as deficiências escolares dos países ricos não podem ser comparadas com as do ensino escolar do Brasil .

Ao fazer o inventário histórico da educação das classes populares no Brasil, Nosella (1996: 128 e 129) afirma que se o objetivo manifesto das políticas estatais era o de integrar a massa social excluída, via escola, a uma sociedade afluyente e moderna, os resultados foram exatamente o contrário, com a escola assumindo a “dúplice cara dos excluídos e dos excludentes. (...) o sistema escolar se mimetizou à forma do sistema social”.

Se o processo de urbanização e industrialização do país impôs necessidade de escolarização ampla e irrestrita da sociedade, a educação oferecida, principalmente aos grupos populares, não correspondeu às aspirações e muito menos às suas reais necessidades. Pois as suas aspirações, em geral, estão fortemente marcadas pelas representações ideologizadas da sociedade, sendo a educação vista como meio de ascensão social. Mesmo para os grupos privilegiados, a escola oferecida não tem correspondido às suas necessidades concretas de humanização, principalmente quando os referenciais culturais transmitidos por ela, levam em conta apenas o mercado e o consumismo.

Se educação escolar está sujeita às determinações do contexto social, aonde se dá, ela possui certo grau de autonomia e especificidade, com relação à outras práticas sociais, com condições objetivas e concretas de influenciar, a seu modo, as transformações da sociedade. E uma resposta pedagógica só tem essa possibilidade, como já foi dito, na medida em que não ignore as dimensões sociais do fenômeno, isto é, se for uma resposta à questão social. “Uma resposta pedagógica pode criar determinadas condições subjetivas para que o problema se explicita e para que as ações mais efetivas possam ser acionadas”. (Saviani, 1991: 46-50)

A privação da educação resulta de outras privações a que esses segmentos sociais estão sujeitos. Milhões de famílias não conseguem satisfazer suas necessidades básicas de alimento, saúde e moradia, o que implica em falta de condições mínimas para as crianças e

juvens desses segmentos sociais se escolarizarem. Por outro lado, a privação da educação escolar condiciona e limita as possibilidades destes grupos de se mobilizarem, para defender diante do poder público e da sociedade, a garantia mínima destes direitos, em resultado da dimensão instituinte da educação escolar.

### **A educação escolar e o resgate da humanidade perdida do homem contemporâneo**

A relação entre Escola e Sociedade não pode ser vista em uma perspectiva linear, em uma única direção, e sim com uma conotação dialética que abre possibilidades de rupturas e superação desse quadro adverso das instituições escolares e da sociedade brasileira. Esta visão garante a especificidade que a educação possui como prática social. Portanto, as mudanças internas do sistema escolar e das escolas se fazem necessárias para a efetivação do papel ativo das escolas na sociedade.

As práticas escolares não podem esquecer ou negligenciar os seus objetivos sociais, pelas implicações sérias e negativas que esse fato acaba tendo sobre a maneira de como o professor vê, implementa e avalia sua atividade profissional. De conseqüências concretas, têm como resultado as práticas das escolas acabarem sendo marcadas como opostas aos seus objetivos sociais. Se a intenção manifesta é o de preparar o indivíduo para se integrar de maneira ativa e crítica no contexto social, acaba sendo um instrumento de marginalização das classes populares, pois é o segmento social que mais sofre as conseqüências da prática da reprovação, da não-aprendizagem na escola.

Depois, ainda, a falta do referencial social para a ação da escola leva à construção de um currículo superficial e sem sentido, que não responde às demandas sociais e econômicas concretas da sociedade. As implicações disso não se referem apenas a um segmento social específico mas a toda a sociedade, tendo em vista os desafios do atual estágio da nossa civilização.

A democratização da educação fundamental só será realidade, na medida em que for possível garantir o acesso, permanência e aprendizagem na escola de todas as crianças e adolescentes em idade escolar e, ainda, a escolarização de todos aqueles que não tiveram oportunidade educacional em idade adequada. Se a efetivação desse propósito traz a necessidade de intervenções em questões sociais mais amplas da sociedade brasileira, que possibilite a construção de um sistema nacional de ensino, há aspectos, porém, nesse processo, que estão ligados, sobretudo, ao funcionamento das escolas.

A educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais. Enfim, restituindo a esses grupos a crença nos desejos e nas possibilidades que possuem, de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidos. Nesta perspectiva, a escola pública possui três funções básicas, segundo Miranda (1995: 133):

1<sup>a</sup>) dar às classes populares condições de apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias.

A explicitação desta primeira função coloca em evidência a questão da educação intercultural. Sem negar a influência dos determinantes materiais sobre a vida dos indivíduos e grupos sociais, Moreira (1998: 24 e 25) aponta que o componente cultural assume cada vez

mais importância no contexto contemporâneo. Ele é “o campo no qual travam lutas em torno do processo de significação do mundo social; a cultura é uma prática produtiva, um espaço constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica. Daí a necessidade de valorizá-la devidamente, sem, no entanto, se ignorar ou se desprezar as forças das determinações materiais”.

Os conflitos que ocorrem no interior do espaço cultural são resultantes “da divergência de interesses entre diferentes grupos, e da tentativa de determinados grupos, de impor determinados significados aos demais”. Sem absolutizar essas diferenças, pontua que elas são reais, possuem a conotação de afirmação de poder, tendo dimensão política, não sendo apenas “diferenças textuais, lingüísticas, formais”. Elas condicionam e direcionam as práticas dos indivíduos e grupo. (MCLaren apud Moreira, 1998: 25)

Ainda, para Moreira, quer queira ou não, se tenha consciência ou a ignore, a realidade do multiculturalismo está presente, afetando e influenciando o cotidiano dos indivíduos e grupos. Assim, “ele estará presente nos sistemas escolares, nas escolas, nas salas de aula, nas experiências da comunidade escolar, afetando inevitavelmente as ações e as interações de seus diferentes sujeitos”.

Para Candau (1998: 181), mais do que nunca, está posta a necessidade de promoção de uma educação intercultural. Assim, para ela este enfoque deve ser posto como um princípio teórico e prático de orientação dos sistemas educacionais na sua globalidade. Estudos evidenciam que um dos fatores determinantes do fracasso dos alunos das classes populares, está no descompasso existente entre a cultura escolar e a cultura social de referência.

As análises educacionais do sistema de ensino público brasileiro mostram, pelos seus resultados negativos, que as entidades escolares não estavam preparadas nem tiveram condições para se atualizar, para responder de maneira efetiva, às necessidades das classes populares que chegavam ao espaço escolar. As instituições educativas demonstraram ser incapazes de penetrar no mundo sociocultural destes novos atores que ocuparam o seu espaço. De certo modo, estes novos protagonistas foram recebidos e tratados como meros figurantes, até mesmo considerados indesejáveis. As escolas continuaram a veicular os valores do grupo dominante.

Freire (1977: 178 e 179) já denominara de invasão cultural o processo de domínio, o que pode ser tanto de uma nação sobre outra como de uma classe sobre outra. Ela se caracteriza pelo não respeito à cultura, aos valores do outro. Ela é um desrespeito ao ser dessas pessoas, freando a sua criatividade, enfim, privando-as de sua identidade.

No processo educativo, especificamente, o educando é alienado de seu mundo, de sua pessoa. Em lugar de ser sujeito ativo do próprio processo, torna-se objeto, o que só inadequadamente pode ser chamado de processo educativo, pelo seu caráter domesticador.

Neste processo de doutrinação, o educando vive a ilusão de que é sujeito ativo da ação educativa, quando na realidade introjetam valores com padrões e objetivos estranhos a seu mundo social e cultural, ou seja, a visão de mundo dos grupos que têm ou pretendem ter a hegemonia social. E nesta circunstância, Freire coloca que a ação educativa jamais poderá ser feita pela problematização da realidade e dos conteúdos trazidos pelos educandos. As pessoas passam a ver o mundo a partir dos referenciais alienígenas. Esse processo, em sua perversidade, leva pessoas e grupos subalternos a se sentirem inferiorizados em relação a outras pessoas e outros grupos sociais hegemônicos, que passam a ser vistos como superiores e modelos a ser imitados.

2ª) deve garantir aos educandos a apropriação dos conteúdos da cultura básica (leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências etc.).

Esta função da educação popular apontada por Miranda coloca em foco a questão da especificidade da educação, bem acentuada pela pedagogia histórico-crítica. Para Saviani (1992: 101 e 23) “a escola tem uma função específica, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento”. O processo educativo escolar deve necessariamente garantir aos seus educandos a apropriação dos conteúdos do saber sistematizado..

Saviani ainda pondera que essa colocação parece óbvia para todos. Porém, é exatamente por essa obviedade que ela acaba sendo esquecida e, conseqüentemente, a transmissão do conhecimento sistemático na escola vem sendo deixada de lado ou prejudicada. As atividades curriculares acabam sendo sobrepostas pelas atividades extracurriculares. Entretanto, é preciso estar claro que as últimas são apenas atividades-meio, sendo que a atividade curricular é a atividade principal da escola. As atividades extracurriculares só têm sua razão de ser, na medida que em possibilitem o enriquecimento das atividades curriculares. O esquecimento deste fato tem provocado um efeito político deletério para a sociedade brasileira, isto é, a escola, ao não possibilitar aos seus educandos a apropriação do saber sistematizado, acaba sendo neutralizada em sua contribuição para o processo de democratização da sociedade.

As reflexões de Vale (1997: 10) sobre as necessidades da educação científica, partindo dos fundamentos postos por Saviani, aprofundam a questão da especificidade da educação escolar neste sentido. Segundo o autor, vivemos numa época onde há o predomínio da ciência e da técnica na vida do homem. Esses dois produtos históricos possibilitaram à humanidade de um domínio cada vez maior sobre o mundo. Elas são

*resultado da criatividade e esforço humanos, são instrumentos e ferramentas que atendem às necessidades e interesses humanos. Síntese de trabalho material e não-material, as ciências e as técnicas possibilitaram aos humanos conhecer a estrutura básica da realidade, desvelando as relações essenciais entre os fenômenos, diminuindo, conseqüentemente, a visão mágica do mundo centrada numa leitura apressada da realidade.*

Porém, o acesso ao domínio desses instrumentos tem sido desigual. E o conhecimento, como acentua Vale, quando se concentra nas mãos de poucos, em lugar de ser instrumento de liberdade, passa a ser meio de poder e domínio. Assim, “não democratizado, o conhecimento científico e técnico tende a ser força dominadora, reforçando hegemonias e aumentando diferenças”.

Portanto, para Vale, a superação das formas antigas e novas de domínio e exploração a que o homem contemporâneo está sujeito, passa, necessariamente, pela criação de um sistema educacional que possibilite “a *instrução científica* de qualidade para todos, criando uma *força coletiva instruída* que aproprie e democratize o conhecimento relevante”.

3ª) garantir a síntese resultante do resgate dos conteúdos socioculturais da própria classe e do domínio científico para que os grupos sociais populares possam ter condições de “crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação”.

Na abordagem crítica do processo educativo, o educando não é concebido como um ser que receba passivamente os conteúdos. Os conteúdos culturais não são depositados na mente do aluno. Em um processo de apropriação eles são absorvidos e transformados pelo educando. A censura de que a pedagogia histórico-crítica daria excessiva ênfase ao saber em detrimento da consciência crítica, Saviani (1992: 82) refuta, defendendo que é o domínio do conhecimento

sistematizado que possibilita ao indivíduo a ampliação da consciência, ou seja, será a apropriação dos conteúdos que possibilitará que o educando elabore a própria consciência.

A primeira função da escola remete à questão da cultura popular, enquanto saber assintemático e espontâneo. Para a pedagogia histórico-crítica, essa forma de conhecimento constitui, na perspectiva da escola, o ponto de partida da ação pedagógica por ela desenvolvida, porém tendo como objetivo atingir o conhecimento erudito ou sistemático. O ponto de chegada do ensino escolar concretiza a segunda função apontada por Miranda. Assim, para Saviani, o domínio do saber sistematizado é necessário para que as classes populares possam “expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondam aos seus interesses” (1992: 84). Esta expressão representa o momento de síntese.

Algumas considerações da teoria crítica contribuem para o aprofundamento das reflexões feitas acima. Pucci (1997: 165), em sua análise do pensamento negativo de Adorno e suas implicações educacionais, chama a atenção para o fato de que para as reflexões adornianas a indústria cultural gerou a semicultura, a qual não se identifica com a não-cultura ou não-saber. O não-saber cria nos indivíduos uma predisposição para o saber, enquanto a semicultura os indispõem para essa possibilidade, fechando-os na auto-suficiência do pretense saber que possuem.

Essas proposições adornianas lembram a postulação socrática de que o acesso ao conhecimento só é possível, na medida em que o indivíduo se desfaz da auto-suficiência intelectual, conscientizando-se da própria ignorância. A semicultura para Adorno (Ibid., 165) é uma construção histórica e, portanto, passível de ser desfeita. A superação desta condição de semi-formação a que a cultura foi reduzida, passa pela auto-reflexão crítica. Adorno está consciente dos limites da educação escolarizada nesta empreitada, se várias outras instâncias sociais influenciam na formação do homem, porém vê nela um momento educativo privilegiado.

De acordo com Adorno (1995: 105 e 106), um dos principais objetivos da educação está na desbarbarização do homem. Diante dos inúmeros genocídios do século e, principalmente, dos crimes nazi-fascistas, há razão na afirmação de “que a civilização engendra em si mesma o anti-civilizatório e o reforça progressivamente”. Reconhecendo que a escola pouco ou quase nada pode fazer para reverter esse processo de barbarização, porém visto que está em jogo a própria sobrevivência da humanidade, a escola, com o pouco que pode fazer, deve ser colocada a serviço da desbarbarização.

Ele considera como barbárie o preconceito, o genocídio, a tortura. Coloca a invenção das armas atômicas no mesmo contexto do genocídio, pela sua capacidade de destruição de populações inteiras.

Pucci acredita que as análises adornianas continuam atuais com a presença das condições objetivas de barbárie em todas as regiões do planeta, como a dizimação pela fome e pela guerra de populações inteiras, a violência das gangues, das drogas e a violência nos centros urbanos, que vitimam milhares de pessoas (1997: 182). Essa violência tem sido presenciada no cotidiano das próprias escolas, com mortes de alunos e professores. É uma realidade que se faz presente nos centros urbanos médios e grandes. Não é privilégio apenas de países pobres; regularmente vemos notícias da violência e de mortes nas escolas dos Estados Unidos da América.

A própria realidade das escolas mostra claramente esse quadro, tendo cada vez mais de levantar muros, instalar câmeras de televisão para tentar controlar “a horda selvagem” que ameaça seus professores, seus alunos e suas instalações físicas. Não é uma ameaça de pessoas estranhas à escola e à comunidade onde ela está inserida. São seus adolescentes que se vêem envolvidos pelas drogas e violência. É um estado de espírito que coloca a pessoa contra si mesma e contra os seus semelhantes.

Se as condições estruturais objetivas que geram este estado de coisas têm poucas possibilidades de serem mudadas, Adorno se volta para o lado subjetivo, isto é, para a mudança do sujeito. A educação ocupa um papel de destaque nesse processo, onde ela teria o sentido de dar ao indivíduo condições de auto-reflexão crítica. A única arma capaz de resistir à barbárie é a autonomia, como “força para a reflexão, para a autodeterminação, para o não se deixar levar”. A barbárie é resultante daquilo que ele denomina de claustrofobia do indivíduo no mundo administrado, onde a pressão social desintegra a individualidade da pessoa e as instituições individuais, levando-as à desumanização. (1995: 105-110)

### **A construção da escola pública democrática e popular**

Os discursos em torno da questão da educação em nosso tempo têm sido marcados pelo economicismo. A educação básica escolar sendo vista como uma necessidade cada vez maior no contexto de uma economia globalizada, seu objetivo principal passa a ser o de armar os indivíduos para se integrarem na competição generalizada, que marca intrinsecamente o sistema.

Azevedo (1997:16) aponta uma dimensão ainda mais extremada nesse processo, muito além da formação de mão-de-obra para o mercado: “a constituição da *mercoescola*, a escola organizada com um currículo voltado para indivíduos que sejam peças ajustadas aos interesses da ideologia do mercado”.

O objetivo real do processo educativo não é preparar o indivíduo para a disputa extremada de produtividade material, para o consumismo desenfreado que beira à irracionalidade, porém deveria representar resistência e oposição a esse estado de demência social.

Ao enfoque político da educação deve ser incluído o aspecto ético, onde o marco das relações sociais seja a solidariedade, a cooperação e a democracia. A perspectiva política corre o risco de centrar o indivíduo apenas nos seus interesses ou do seu segmento social. Afinal, é o que ocorre com os grupos que já usufruem de maneira efetiva da escola. Há uma limitação dos horizontes humanos, um fechamento da existência humana ou mesmo a negação desta, separando o indivíduo dos seus semelhantes.

O processo educativo reduzido à mercadoria não passa de um mecanismo de coisificação das consciências dos educandos, no sentido adorniano, onde a pessoa é impedida de se identificar consigo mesma e com os outros, identificando tanto a si como os seus semelhantes com as coisas. Cria uma frieza que não lhe permite que estabeleça com os outros relações verdadeiramente humanas. Para Adorno, a consciência coisificada “é, antes de mais nada, a consciência que permanece cega frente a tudo que veio-a-ser, frente a toda a compreensão da própria racionalidade, e absolutiza o que é assim”. (Adorno, 1995, 115 e 118)

Faz-se necessário acentuar nesse processo de coisificação do indivíduo, o predomínio da racionalidade técnica. Adorno reconhece que a técnica ocupa uma posição-chave nas sociedades contemporâneas, porém acentua que ela acabou adquirindo vida própria e se tornando um fim em si.

Tendo consciência desse panorama da ciência e da técnica, Vale (1997: 10), inclusive nas referências já feitas neste texto, as vê como grande desafio para a educação fundamental no presente. A educação escolar deve dar a todos condições para “o acompanhamento do desenvolvimento gigantesco do conhecimento, da pesquisa e da técnica e da indústria”. Ela não deve dar apenas uma visão ingênua ou positivista dessas práticas sociais e, sim, “refletir criticamente sobre suas possibilidades e limites”. Em resumo, podemos afirmar que a educação



como prática social de mediação entre o indivíduo e a sociedade, tem um papel fundamental e imprescindível para o resgate da humanidade perdida pelo homem contemporâneo.

Se a ideologia da *mercoescola* tem predominado nas políticas educacionais públicas do Brasil, têm surgido dentro do processo de democratização da sociedade brasileira, com avanços e recuos, experiências relevantes contrapondo-se a esse estado de coisas. Desde a década passada, políticas educacionais implementadas em vários municípios brasileiros e mesmo no Distrito Federal (principalmente em administrações do Partido do Trabalhadores) têm levado a construção de um escola pública democrática, com garantia de aprendizagem para todos. Resultante da participação das comunidades e movimentos sociais na gestão do sistema e das unidades escolares. (cf. Azevedo, 1997, pag.17-19; Arroyo, 1996: 167-172)

---

### Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos*. Petrópolis, Vozes, 1995. 259 p.
- ARROYO, M. Prática pedagógica e currículo. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 8, 1996, Anais... Florianópolis, 1996, pag. 167-172.
- AZEVEDO, J. C. Soberania popular, gestão pública e escola cidadã. In: SILVA, L. H. et al. *Identidade social e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal, 1997. pag. 9-19.
- CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 9, 1998, Anais... São Paulo, 1998, pag. 178-188.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 220 p.
- FOLHA de São Paulo. São Paulo, *Folha da Manhã* (Cotidiano), 1988, pag. 3
- IANNI, O. O mundo do trabalho. In: FREITAS, M. C. (Org.). *A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do trabalho*. São Paulo, Cortez, 1996, pag. 15-54.
- GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. 2. ed. São Paulo, EUNESP, 1991. 177 p. (Biblioteca básica).
- MELLO, G. N., SILVA, R. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina.. *Estudos Avançados*, v. 12, n. 5, pag. 45-60, 1991.
- MIRANDA, M. G. O processo de socialização da criança na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S, CODO, W. (Org.) *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo, 1995. pag.125-135.
- MOREIRA, A. F. Multiculturalismo: currículo e formação de professores. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 9, 1998, Anais... São Paulo, 1998. pag. 22-36.
- PUCCI, B. Filosofia negativa e educação: Adorno. *Filosofia, Sociedade e Educação*, v. 1, pag. 163-191, 1997.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1988. 267 p.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1992. 112 p.
- VALE, J. M. Educação e comunicação: os recursos tecnológicos e as possibilidades didático-pedagógicas. *O espaço do geógrafo*. 199, v. 9, pag. 10-12..
- WEREBE, M. J. G. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo, Ática, 1994. 304 p.