

# ESCOLA E PROFESSORES: PARA QUEM, POR QUE E PARA QUÊ?<sup>1</sup>

Fernanda Cristina Carvalho de MELLO\*

Leandro José dos SANTOS\*\*

**RESUMO:** Este texto é uma tentativa de resposta ao questionamento feito acima. Utiliza-se a tese “*ensinar é uma especificidade humana*” de Paulo Freire e a argumentação de Henry Giroux, para quem o professor é um intelectual; levamos em conta a discussão acerca do processo de mercantilização da educação; bem como consideramos a discussão sobre o processo de massificação da educação. Ademais, a discussão realizada por Rosa Maria Torres sobre a atuação do Banco Mundial na educação dos países em desenvolvimento foi-nos de grande valia à hora de analisar o papel e importância da escola e do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Banco Mundial. Educação. Emancipação Humana. Escola.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado no âmbito da disciplina Didática, ministrada pela Profa. Dra. Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Araraquara.

\* Mestrando em Sociologia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – fccmello@gmail.com

\*\* Mestrando em Sociologia. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – leannddro.s@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com os questionamentos acima, ficamos pensando em uma resposta que fosse, pelo menos, plausível de ser dita. Mas já sabíamos antecipadamente que não conseguiríamos encontrar com tanta facilidade algo que fosse realmente convincente. Precisávamos responder a tais questões, mas deveríamos levar em consideração o debate travado por alguns autores sobre a condição dos educandos, dos educadores e sobre o quadro educacional atuais.

Muito bem, nossa tarefa parecia se resumir numa tentativa de responder aos questionamentos acima mediante as respectivas contribuições de Paulo Freire (2002), que defende a tese de que “ensinar é uma especificidade humana”; precisávamos considerar os postulados de Henry Giroux (2008), que vê o professor, acima de tudo, como um intelectual; deveríamos ter em mente os pressupostos teóricos levantados por Pablo Gentili (2008) em “*Neoliberalismo e educação: manual do usuário*”, que suscita a discussão acerca do processo de mercantilização da educação e do processo educativo, que, diante da política neoliberal, foram transformadas em simples produtos que são trocados no mercado; havia ainda de se considerar a discussão sobre o processo de massificação da educação trazida por José Esteve (1999), em “*Mudanças sociais e função docente*”.

Parecia fácil, mas alguns percalços se colocaram entre aquela pergunta e a sua possível resposta. Vimos que nossa tarefa seria muito mais árdua do que imaginávamos: primeiro, como responder a tais questionamentos? Segundo, quais autores nos conduziriam teoricamente para se chegar a uma resposta sensata? Terceiro, como escrever algo que não soasse pura demagogia, de um lado, nem revolta ou conformismo, de outro? Ou seja, vimos que estávamos num imenso e profundo abismo. Como responder a todos esses questionamentos levando em conta todos esses fatores?

Tudo parecia perdido, mas uma porta se abriu em nossa frente após a leitura do texto “Melhorar a quantidade da educação

básica? As estratégias do Banco Mundial”, de Rosa Maria Torres (1996). Vimos que este texto abriu um caminho para debatermos de maneira bastante produtiva pontos importantes, não apenas sobre a atuação do Banco Mundial nos sistemas educacionais de vários países do globo, em especial dos países em desenvolvimento, mas abriria a possibilidade de discutir também assuntos importantes sobre o papel e importância da escola e do professor, tal como pretendemos.

Escolhemos este caminho teórico por acreditarmos que o texto de Rosa Maria Torres também traz elementos importantes para entendermos o processo de deterioração do sistema educacional brasileiro, tal como sugere Esteve. Assim, nosso ponto de partida é o papel desempenhado pelo Banco Mundial frente à aplicação e gerenciamento de alguns postulados educacionais nos países onde ele atua.

## **O BANCO MUNDIAL E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

O fato de ser uma grande fonte de financiamento, somado ao fato de haver países em que as suas propostas foram executadas com algum êxito, fizeram com que o Banco Mundial se tornasse uma das principais agências de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento, transformando-se num importante referencial em pesquisa educativa no âmbito mundial, sendo, inclusive, uma das maiores fontes de financiamentos educacionais, do qual o Brasil, inclusive, é devedor e signatário.

Mas, se o Brasil, como tantos outros países do globo, recebe financiamento direto do Banco Mundial para ser aplicado em educação, como explicar o descrédito e a degradação do sistema educacional brasileiro?

A elaboração de uma primeira resposta deve levar em conta que a atuação e interferência do Banco Mundial na esfera educacional ocorrem com mais vigor nos ‘chamados’ países em desenvolvimento. Mas devemos de nos deter à informação de que os

postulados educacionais aplicados em tais países são resultantes de estudos em países específicos, com especificidades diversas daquelas encontradas onde tais postulados são executados. Assim, temos nitidamente que as propostas do Banco Mundial para a melhoria da educação não levam em conta a diversidade de contextos e condições econômicas, políticas, sociais educacionais, culturais, etc., vivenciadas pelas nações para as quais estas propostas são direcionadas.

Também é alarmante saber que as políticas e estratégias educacionais propostas para todo um conjunto de ‘países em desenvolvimento’ foram, em sua maioria, pensadas em consonância com as realidades de algumas nações africanas, especificamente dentro e para o contexto educacional dos países que constituem a África subsaariana, uma das regiões mais empobrecidas do mundo, cujos indicadores educacionais encontram-se relativamente baixos.

Sobre este ponto, destacamos que há, mais uma vez, uma política do Banco Mundial em querer considerar também as nações africanas como se fosse um único bloco homogêneo de países com características idênticas. Novamente, as diferenças econômicas, políticas, sociais e educacionais, mas, principalmente as diversidades culturais são deixadas de lado durante o processo de elaboração das políticas educacionais.

Nesse ínterim, cabe ressaltar que a África é um continente com 57 países e com diversas etnias e línguas. Atualmente, estima-se que na África vivam mais de 800 milhões de pessoas, constituindo cerca de oitocentos grupos étnicos, cada qual com sua própria língua e cultura. Só ao que se refere à língua falada, acredita-se que atualmente há cerca de 1.500 idiomas locais, regionais e nacionais com suas variantes lingüísticas faladas no continente. As línguas nacionais são vinculadas às línguas das nações européias, sendo reconhecidas como “oficiais”.

Desta maneira, se ponderarmos que as propostas do Banco Mundial não podem ser aplicadas de maneira genérica nem para a pluralidade de países que constituem o continente africano, subse-

quentemente, avaliamos que estas propostas são igualmente inadequadas para as outras nações, onde o pacote de propostas é executado.

Ora, se avaliamos que as propostas do Banco Mundial não podem ser aplicadas de maneira homogênea para a diversidade dos países que comumente são chamados de países em desenvolvimento, de maneira análoga devemos também considerar que as conclusões relativas a interferências ou a estudos do Banco Mundial nos países chamados desenvolvidos não podem ser estendidas também de maneira genérica para as outras nações do globo.

Nesse sentido, a execução das medidas indicadas pelo Banco Mundial em países com contextos diferentes daqueles em que foram originadas as pesquisas pode impactar, de maneira negativa, na qualidade e no alargamento dos sistemas escolares das nações em processo de desenvolvimento. Isso acontece porque tais medidas podem não atender as demandas educacionais específicas de cada um desses países. Além disso, há de se considerar também que tais medidas podem se apresentar ineficazes porque por mais que a grande parte dos estudos nos quais estão fundamentadas as propostas do Banco Mundial, e, de maneira semelhante, por mais que a maioria das referências bibliográficas mencionadas em suas publicações refira-se aos países do chamado terceiro mundo, a maioria desses estudos e publicações é de autoria de estudiosos e de instituições de países desenvolvidos.

Com isso, queremos dizer que parte da ineficiência das propostas educacionais para os países em desenvolvimento resulta da pouca importância que se dá às referências, aos estudiosos e aos estudos realizados nos países para as quais são pensadas as políticas educacionais do Banco Mundial.

Os textos de Rosa Maria Torres e de Pablo Gentili, respectivamente, dão margem para dizermos que o pacote de medidas proposto pelo Banco Mundial é elaborado em consonância à lógica organizacional da análise econômica das grandes empresas, onde tudo é pensado de maneira a transformar o ambiente escolar num

espaço de produção e transmissão de determinado produto: a educação.

Tudo funciona como se não faltassem escolas, mas sim escolas melhores; como se não faltassem professores, mas inexistisse professor qualificado; como se não faltassem recursos para o financiamento das políticas educacionais, e sim uma melhor redistribuição dos recursos já existentes, enfim, de acordo com a proposta neoliberal, “[...] transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial” (GENTILI, 2008), como se tudo dependesse de uma nova reestruturação nas estratégias de gestão.

Nessa perspectiva, a escola funcionaria mal por ser mal gerenciada. Isto é, ela funcionaria mal porque ainda estaria sendo gerenciada por pessoas inaptas, ineficientes e incompetentes, e; segundo, ela funcionaria mal por ainda estar presa a expensas do Estado, que, por meio da sua política centralizadora e clientelista impede que o mérito e a liberdade individual sejam eleitos como critérios para a transformação do sistema escolar “num verdadeiro mercado educacional.”

Sob a ótica neoliberal “[...] só esse mercado [...] pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional.” (GENTILI, 2008).

Entremeios, a relação público/privado se daria reforçando-se o estímulo da escola privada para atender o excesso de demanda no ensino público, assim, incita-se a ampliação do ensino privado em todos os níveis (básico, médio e superior), como alternativa ou complemento à educação ofertada pelo Estado, mediante o financiamento de grupos privados. Portanto, a lógica neoliberal do Banco Mundial procura estabelecer parcerias entre o público e o privado que tendem a aumentar o crescimento do envolvimento do setor privado na educação, com o objetivo de diminuir os gastos do Estado com o ensino público, para que ele passe a custear apenas o ensino aos empobreci-

dos, para que estes possam ter acesso, pelo menos, à educação básica.

Como bem sugere Gentili (2008), a grande “[...] estratégia do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de *direito* e reduzindo-a a sua condição de propriedade.” Nesse sentido, segundo Torres (1996, p.138) “[...] a relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos, e a própria qualidade.”

Sob esta lógica, é forçoso dizer que a escola parece realmente ser vista como uma grande empresa. Diante disso, a política educacional e a definição das prioridades são baseadas também sob uma perspectiva puramente econômica, que, aplicada à educação, realiza-se pela comparação custo-benefício que cada um dos indivíduos e que o conjunto deles tem para com a sociedade global.

Além disso, conforme Torres (1996, p.139), “[...] o modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar e um modelo com *duas grandes ausências*: os professores e a pedagogia.” De fato, o modelo de sistema educacional proposto pelo Banco Mundial é um modelo parecido com o modelo jurídico-administrativo dos grandes empreendimentos econômicos, configurados por variáveis quantitativas passíveis de medição e de serem visualizados em boxplots, tabelas e gráficos, mas é um modelo carente de aspectos especificamente ligados à educação.

O ensino, nesse contexto, fica resumido à quantidade de recursos investidos em determinados insumos que podem interferir no resultado daquilo que é ensinado nas salas de aula. O professor é visto como sendo mais um insumo e, a aprendizagem:

É vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões:

sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. (TORRES, 1996, p.140).

Já ao que se refere à infra-estrutura das escolas, temos que ela não é mais considerada um insumo tão importante, seja em termos de acesso, seja em termos de qualidade. A recomendação é de que as escolas encontrem parceiros para suprirem possíveis custos neste item. Assim, recomenda-se compartilhar custos com as famílias e comunidades; fazer múltiplo uso dos locais escolares, incluindo aí a realização de aulas em vários turnos; e, por fim, fazer a manutenção adequada da infra-estrutura escolar existente.

Neste ponto caberia ainda pensarmos no processo de massificação descrito por Esteve. Para este autor, o aumento no número de alunos nas salas de aula e a passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas não implicam apenas em problemas quantitativos, implica também em problemas qualitativos. Segundo Esteve (1992, p.100):

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo, eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e efetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma.

Segundo Giroux (2008), acrescenta-se ainda:

A tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

São sob estes parâmetros que as propostas educacionais para a educação básica de um conjunto tão variado de países são definidas. Prioriza-se o livro didático em detrimento do conhecimento do professor, valoriza-se a capacitação em serviço em contraponto à

formação inicial do professorado, instituiu-se com mais frequência o uso de livros didáticos em contraposição à biblioteca escolar. Esses pontos deixam transparecer que, assim como ocorre no arranjo institucional das grandes empresas, a escola passa a se organizar em função da relação custo-benefício apresentada por cada um dos insumos ligados à educação.

## O PROFESSOR INTELECTUAL

Diante de tal estado de coisas, perde-se de vista a percepção do professor como intelectual. Esquece-se que a atividade docente consiste num exercício de transformação que combina a reflexão e a prática acadêmica a serviço dos alunos, para que estes consigam, pelo menos, visualizar a possibilidade de serem cidadãos pensantes e ativos.

Desta maneira, a persistência das estratégias do Banco Mundial, orientadas sob a perspectiva econômica, tem gerado poucos benefícios e dificultado os avanços da pesquisa educativa e das ciências afins às modernas concepções e teorias da aprendizagem. “Predomina a visão da educação como um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades.” (TORRES, 1996, p. 141).

Se boa parte dos profissionais que tem opinado sobre educação são realmente pessoas que carecem de conhecimentos e de experiência necessárias para lidar com os campos sobre os quais estão se pronunciando e decidindo, quais sejam: a educação básica, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a aprendizagem infantil, a capacitação docente, o desenvolvimento e a reforma curricular, as políticas linguísticas, a aquisição da lecto-escrita, a elaboração de textos escolares e outros materiais institucionais, a avaliação da aprendizagem, e etc.; então, parece ser no âmbito curricular e pedagógico que as deficiências desses profissionais se revelam com mais vigor. Ainda concordando com Torres, (1996, p.141), “[...] a

própria noção de currículo que se discute e que subjaz às propostas de política do Banco Mundial é estreita, entendendo-se por currículo basicamente conteúdos.”

Segundo Giroux (2008), “[...] em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico.”

Definições mais ampliadas de currículo devem englobar não apenas as disciplinas e os conteúdos que serão ensinados aos alunos, tais definições devem comportar:

Os objetivos, as estratégias, os métodos e os materiais de ensino, bem como os critérios e métodos de avaliação do referido ensino. Quer dizer, esta concepção de currículo vê como um todo inseparável o que se ensina e aprende (conteúdos), o como se ensina e aprende (relações, métodos, procedimentos, práticas), o para que se ensina e se aprende (objetivos), e o que e como se mede aquilo que se aprende (avaliação). (TORRES, 1996, p.141).

Em resumo, as propostas do Banco Mundial, sob a perspectiva neoliberal, no âmbito da educação básica para os países em desenvolvimento, limitam-se a apresentar conteúdos e habilidades que devem ser incluídas no currículo dos alunos. Não há o aprofundamento na análise das condições econômicas, políticas, sociais, educacionais e culturais das políticas educacionais elaboradas para territórios específicos; não há também a preocupação em se elaborar propostas educacionais de longo alcance nas diversas modalidades de ensino.

O principal impacto das políticas educacionais do Banco Mundial, para os países nos quais são aplicadas as suas propostas, é o esvaziamento do currículo escolar, a desvalorização do trabalho docente e o enfraquecimento do poder político das instituições escolares. Um dos principais problemas da adoção de suas propostas está no fato de que as reformas educacionais, necessárias a muitas nações em desenvolvimento, na perspectiva dessa ideologia, não

Escola e professores: para quem, por que e para quê?

passariam de simples mudanças dos conteúdos e das disciplinas a serem ministradas.

Ou seja, seguindo a perspectiva do Banco Mundial, esses países, em vez da mudança nos modos e estilos de fazer educação, teriam o reforço da tradicional separação que sempre se fez entre os conteúdos e os métodos de ensino, entre currículo e a pedagogia utilizada; e teriam, dessa maneira, a perpetuação da utopia de querer alcançar a reforma educativa sem transformar profundamente a pedagogia e a cultura escolar no seu sentido mais amplo.

Diante de tudo isso, perguntamo-nos, mais uma vez, “Escola e professores: para quem? Por quê? E, para quê?”

## **ESCOLA E PROFESSORES: PROMOTORES DE AUTONOMIA**

Tentar responder a tais questionamentos implica, pois, analisar todo um conjunto de atividades e comportamentos humanos mediante a caracterização daquilo que é próprio ao universo simbólico construído historicamente pelos diversos segmentos populacionais, considerando-se, inclusive, a diversidade de culturas humanas espalhadas pelo globo.

Se formos respondê-los à luz do pensamento marxista, diríamos que o desenvolvimento histórico do gênero humano tem sido um processo contraditório e conflituoso, movido pela luta de classe e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção, como bem sugere Paulo Freire. “Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.” (FREIRE, 2002, p.121).

O professor e a escola, nesse sentido, seriam os agentes promotores de ações visando a aquisição de consciência e autonomia. Autonomia, neste caso, é um processo, um eterno devir, ou seja, um verdadeiro vir-a-ser, que, no entendimento da teoria marxista, só poderia ser alcançada na medida em que a humanidade construísse as suas relações sociais de maneira consciente, coletiva, e ‘desa-

lienada'. Ou seja, a liberdade, para Marx, pressupõe a diferenciação e o afastamento humano dos processos que ocorrem no plano das atividades estritamente naturais e espontâneas, levando-se em conta que para se conquistar a liberdade deve haver uma aproximação mais íntima entre os seres humanos e as relações sociais conscientes e estabelecidas com o outro. E a escola, nesse sentido, pode desempenhar um papel fundamental.

Assim, devemos prestar atenção para o fato de que esta forma de pensar está intimamente ligada à maneira como Marx entendia a realização das atividades especificamente humanas, que, em linhas gerais, pode ser resumida como o processo de produção, reprodução e apropriação da cultura humana por meio da atividade coletiva mediada pelo fator trabalho.

Diferentemente dos animais, os seres humanos realizam trabalho e tal tarefa possui um conjunto de características que o definem como algo puramente humano. A primeira característica do trabalho está relacionada ao fato dos seres humanos agirem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades, ao passo que os animais agem para satisfação imediata de suas necessidades. Com isso, queremos dizer que “[...] entre a necessidade de alimento dada no ponto de partida e a chegada, há um elemento intermediário, há uma atividade mediadora: a produção de instrumentos.” (DUARTE, 2004, p.49). É justamente neste ponto que começamos a visualizar a diferenciação existente entre os seres humanos e os animais. Mas cabe perguntar, como teria ocorrido o processo de passagem daquilo que chamamos de pertencente ao mundo animal para o que chamamos hoje de humanidade.

Segundo os antropólogos, essa transformação foi iniciada por uma série de mudanças biológicas inauguradas pela verticalização e pelo movimento de libertação das mãos dos símios, processo que possibilitou àqueles primatas a utilização de utensílios que pudessem auxiliar na captação do alimento.

Já em fases posteriores da passagem à condição humana tem-se o início do fabrico dos primeiros instrumentos e a execução de alguns trabalhos embrionários em sociedade; segue-se daí mudan-

ças na anatomia do cérebro, dos órgãos dos sentidos, das mãos e dos órgãos da linguagem de muitos homínídeos. Todo isso ocorria, de acordo com os evolucionistas, sob a influência do fator trabalho e da comunicação, isto é, seguindo os pressupostos de um processo puramente social alimentado pela herança sócio-histórica deixada pelos seres que existiam nas fases anteriores.

Há ainda outra fase de transformações, que ocorre quando aparece o homem atual, o homo-sapiens. Mais uma vez, de acordo com os evolucionistas, esta fase constitui um momento crucial para a evolução humana, pois é o momento em que a consciência humana se liberta de sua dependência biológica e passa a ser regida pelas leis sócio-históricas.

Diante disso, pode-se dizer que tanto a condição humana quanto o aparecimento de sua consciência só foram possíveis mediante o aparecimento das relações sociais criadas por condições sócio-históricas específicas, que formulam novas formas de ação e de interação humana, a saber, a socialização e a aprendizagem mediante a realização da comunicação como atividade educativa, no qual o indivíduo apropria-se do conhecimento e da cultura socialmente construída, tornando-s, então, parte do grupo que o cerca.

A comunicação, neste caso, é o elemento central para que isso aconteça, pois as relações humanas são, sempre, mediadas por ela. Mas o papel do educador é fator preponderante nesse processo. Evidentemente, percebemos que o educador, neste caso, poder ser qualquer indivíduo que tenha a possibilidade de **transmitir** objetivamente a sua cultura.

Mas, diante das especificidades da economia de mercado, que exige que o indivíduo domine conhecimentos e técnicas muitas vezes desconhecidas pelo seu grupo mais próximo, o professor e a escola parece tornarem-se elementos centrais para a realização dessa atividade educativa. Eles permitem aos indivíduos a aquisição de outros conhecimentos sobre a vida, sobre o cotidiano, sobre a sua cultura e sobre a cultura do outro, facilitando, portanto, o entendimento do contexto sócio-histórico no qual as pessoas estão inseridas. A escola e o professor, ao que tudo indica, são agentes centrais

na promoção do intercâmbio de informações, de conhecimento e de cultura entre os diversos segmentos populacionais, pois trazem consigo contribuições caríssimas à dimensão simbólica e social da vida humana.

O sistema educacional, pelo que percebemos, propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a própria comunicação. Detentores da responsabilidade pela transmissão das categorias lógicas do conhecimento, a escola e o conhecimento escolar acumulado pelos professores acabam sendo encarados como instrumentos eficazes para a integração ‘moral’ e cultural do indivíduo em seu respectivo grupo. Segundo Bourdieu (1998, p.206) é na escola que se “moldam” os espíritos humanos segundo os mesmos modelos, que por isso “[...] encontram-se predispostos a manter com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas.” Realmente, considerando que somos todos herdeiros de uma cultura clássica ocidental, tendemos possuir o “[...] mesmo tesouro de admiração, de modelos, de regras e, sobretudo, de exemplos, metáforas, palavras, em suma uma linguagem comum.”

Para nós, o que Bourdieu pretende dizer é que existe uma “arte” que se inventa e se articula na escola, cabendo a cada sujeito assimilar e interiorizar, por meio da aprendizagem escolar, um conjunto especial de esquemas fundamentais à organização do pensamento de modo a permitir-lhes a participação na vida social da época em que vive.

Mas as questões discutidas em determinadas épocas ou sociedades só são debatidas na medida em que são socialmente aceitas como pertinentes, a cada época e a cada sociedade, os objetos de estudos e as questões discutidas no dia a dia das pessoas são considerados pertinentes por terem sido explicitadas como questões relevantes para os estudos da “cultura legítima.” É justamente a escola a instituição responsável por conduzir e determinar os objetos dignos de serem discutidos ou pensados. É por seu intermédio, que se ordena toda a experiência do real, mais que isso, é por seu intermédio que se ordena todo o real.

Nesse sentido podemos afirmar que é a escola e na escola que se opera a transformação daquilo que é próprio do mundo natural para o mundo sócio-cultural, ou seja, é na escola que o mundo natural se torna significante. Pois é ela quem fornece os princípios da ordenação e o modo como as coisas operam no mundo sócio-cultural.

Ao organizar um percurso regido pelas obras culturais, a escola transmite, ao mesmo tempo, os princípios gerais para se abordar tais obras, apresentando ainda os princípios que fundamentam as hierarquias que possa haver entre elas. Cabendo-lhe, então, o princípio de capturar, classificar, organizar e transmitir à sociedade, programas de pensamento e de ação, distinguindo aqueles dignos de conservação e transmissão institucionalizada daqueles que não merecem essa mesma atenção. Por outro lado, ao operar as coisas dessa maneira, a escola que deveria incluir também acaba excluindo, pois a cultura que ela propaga é uma cultura que se diz e que se quer erudita.

É justamente nesse ponto que queríamos chegar, pois, se entendermos que cabe à escola tomar a seu cargo a tarefa de transmissão do aparato cultural das gerações presentes e futuras, como podemos garantir, num país como o Brasil, que as pessoas tenham acesso ao mesmo conjunto de elementos culturais ao detectarmos que há, no cenário nacional, discrepâncias sócio-econômico-educacionais gritantes. Ora, o que estamos querendo dizer é que no Brasil parece haver dois sistemas de ensino extremamente distintos. De um lado, apresentam-se os ensinamentos escolares oferecidos pelo Estado, materializados na Rede Pública de Ensino, mas, de outro, figura o ensino ofertado pelas escolas da Rede Privada. Isso acaba gerando o que Bourdieu chamou – ao incluir em sua argumentação o ensino ministrado nas escolas técnicas – de “famílias espirituais” distintas. Tal configuração ficaria ainda mais complexa se levássemos em conta outra modalidade de ensino tão cara a Paulo Freire, qual seja, a educação popular.

Na concepção de Paulo Freire, é a própria realidade sócio-histórica dos educandos que dá os subsídios para se engendrar a

educação popular, cujos objetivos estão relacionados à mudança da realidade opressora, bem como a primazia pelo reconhecimento, valorização e a emancipação humana, seja em seu aspecto de valorização dos sujeitos individuais, seja das práticas coletivas. Também a conscientização, a prática e a reflexão constantes formam o princípio de organização da educação popular e são fundamentais para a transformação. Nesse sentido, a sociedade civil organizada foi identificada como instância de promoção e sistematização da educação popular.

Dessa forma, uma proposta para o caminho visando o desenvolvimento poderá ser alcançado mediante a união de forças entre a universidade e a sociedade civil. Assim, nem universidade, nem a sociedade civil sozinhas conseguirão promover o desenvolvimento social igualitário a todos os cidadãos; ambas precisam, necessariamente, uma da outra.

Falar em cultura popular é acreditar que o sistema dos esquemas que constitui a cultura (no sentido subjetivo) das classes populares pode ou deve, em condições que nunca são especificadas, constituir-se em cultura (no sentido objetivo) objetivando-se sob a forma de “obras populares” capazes de exprimir o povo de acordo com os esquemas de linguagem e pensamento que definem sua cultura (no sentido subjetivo).

Este estado de coisas gera sistemas culturais distintos, que, na maioria das vezes, tendem a transformar-se em universos autônomos e autárquicos. A transmissão cultural desse tipo de formação acaba se fechando na tentativa de afirmar a valorização da cultura que se transmite, em detrimento de outras.

Isso significa que todo ensino deve produzir, em grande parte, a necessidade de seu próprio produto e, assim, constituir enquanto valor ou como valor dos valores a própria cultura cuja transmissão lhe cabe.

“A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas.” (BOURDIEU,

1998, p.221). Diferencia-se e opõem-se os portadores da cultura erudita adquirida na escola aos ensinamentos da cultura popular, característica daqueles que foram excluídos da escola. Nos dizeres de Bourdieu, o que separa uma cultura da outra são os sistemas operados pela escola.

Nesse sentido, algumas questões sobre política social, diferenças sociais e práticas educacionais nas escolas aparecem nos convidando a novas reflexões. Uma dessas reflexões é levantada por Henry Giroux, qual seja: a questão de como lidar com as diferenças e com a diversidade em termos intelectuais, emocionais e práticos? Criar uma consciência de vida democrática numa sociedade plural constitui um amplo desafio, seja para os educadores da educação popular, seja para os educadores dos sistemas formais de ensino. Ademais, cabe ainda à escola e aos professores levar em conta que tal processo deve ser feito tendo em vista os alicerces de prática que conduza os indivíduos à inclusão e à emancipação.

### *SCHOOL AND TEACHERS: FOR WHOM, WHY AND WHAT FOR?*

**ABSTRACT:** *This article intends to answer the following question: “School and teachers: for who, why and what for?” Paulo Freire in his thesis “To teach is a specific human quality” and Henry Giroux’s theory – who declares that teacher is an intellectual – are the authors that this article is based on. We pretend to discuss about how education becomes a commodity and the process of massification that eventually occurs. Besides, Rosa Maria Torres brings to discussion the World Bank proposal concerning education in the emergent countries. The author was crucial in the journey that we went through: an attempted to analyse the school and teachers’ function, role and importance.*

**KEYWORDS:** *The World Bank. Education. School. Emancipation.*

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p.203-229.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Caderno Cedes, Campinas, v.24, n.62, p.44-63, abr. 2004.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1999. p.93-124.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em: 06 mai. 2008.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais transformadores**. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=236>. Acesso em: 06 de mai. 2008.

TORRES, R. M. Melhorar a quantidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, S; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.125-193.