

# UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: do "Para Quê?" ao "Quanto?"

(Aceito para publicação em junho de 2000)

Geraldo Barroso Filho

**Resumo:** Coloca em discussão o produto social da expansão da instituição escolar. Faz uma incursão na história dos sistemas públicos de ensino, apontando os propósitos dos projetos alternativos que amparam a implantação e difusão da escolarização dos pobres. Questiona o sentido de uma escolarização universal descolada de projetos de mudança social.

**Palavras-chave:** escola pública, escolarização universal, mudança social, escolarização dos pobres.

## ACTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA: DEL “¿PARA QUÉ?” AL “¿CUANTO?”

**Resumen:** Coloca en discusión el producto social de la expansión de la institución escolar. Haz una incursión en la historia de los sistemas públicos de enseñanza, apuntando los propósitos de los proyectos alternativos que amparan la implantación y difusión de la escolarización de los pobres. Cuestiona el sentido de una escolarización universal dislocada de proyectos de cambio social.

**Palabras-clave:** escuela pública, escolarización universal, cambio social, escolarización de los pobres.

## ACTUALIZATION OF THE PUBLIC SCHOOL: FROM “WHAT FOR?” TO “HOW MUCH?”

**Abstract:** It puts in discussion the social product of the educational institution expansion. It makes an incursion in the history of the public school system, pointing out the purpose of alternative projects which support the implantation and dissemination of schooling to the poor. It questions the meaning of universal schooling from projects of social changes.

**Keywords:** public school, universal schooling, social change, schooling for the poor.

Contexto e Educação	Editora UNIJUÍ	Ano 15	nº 59	Jul./Set. 2000	p.7-20
---------------------	----------------	--------	-------	----------------	--------

“O bem da sociedade pede que os conhecimentos do povo não se estendam para além de suas ocupações. Todo homem que enxergar adiante de seu triste *metier* nunca mais se dedicará a ele com coragem e paciência...” (Chalotais, França, 1763. Citado por Petitat, 1994, p. 121)

## A ESCOLARIZAÇÃO UNIVERSAL: O MESSIANISMO PRESENTE

**A** ideologia de uma escola redentora e legitimadora de uma nova hierarquização social (para os “vocacionados” os prêmios sociais; para os “fracassados”, o conformismo quanto aos seus limites individuais) resiste ao tempo e permanece forte. O discurso messiânico – de tão repetido – é cada vez mais implícito, fazendo da escola uma instituição tão consensual que não precisa justificar-se: tornou-se um bem em si. A crença na escolarização universal contagia a todos. Professores e empresários, políticos e magistrados, representantes de organizações não-governamentais, sacerdotes, artistas, meios de comunicação, órgãos de imprensa e jornalistas, sindicalistas, entre outros, repetem à exaustão a unanimidade da escola e pregam a necessidade de expandí-la cada vez mais. São porta vozes de uma “guerra santa” pela escolarização generalizada para todos, no maior grau possível!

Os longos discursos sobre as virtudes da escolarização como remédio eficaz para superar a pobreza foram substituídos por manifestações indignadas diante da insuficiência dos números da expansão escolar. A meta é mais educação em níveis cada vez mais elevados para todos. Os argumentos que justificam tais metas são subtendidos na obviedade da função social da escola. As discussões sobre os *fins* dessa educação escolar continuamente ampliada, as reflexões sobre os produtos observáveis da mobilização e dos esforços pelo alcance dessa meta, estão sendo secundarizados diante do estudo dos escores numéricos que atestam a realização, enfim, da tão esperada escolarização universal.

Essa escolarização cada vez mais universal dos pobres tem contribuído para realizar antigas utopias? Ela está realizando, pelos menos, algumas das promessas implícitas do projeto liberal que a preside? Que formação a escola pública enseja? A universalização dos pobres no interior das redes públicas de ensino tem servido a que projeto? Qual tem sido o “produto” social esperado ao longo desse processo de generalização da educação escolar?

Podemos dizer que os educadores reduziram suas lutas às metas quantitativas? A disputa por números significa a aceitação explícita dos fins da educação postos por aqueles que tem promovido, orientado e determinado os rumos dessa expansão? A escola popular pela qual tanto se lutou é essa cuja expansão pode ser atestada pelos números – finalmente – crescentes? Não cabe, no atual momento histórico, fazer a crítica dos *fins* desta educação?

Não pretendemos, antecipamos, retomar o debate que, segundo Saviani, contrapunha “entusiastas” *versus* “otimistas”. A questão não está em defender a priorização da “eficácia do ensino” diante de uma suposta “degradação” da sua qualidade, pretensamente ameaçada pela massificação. A questão reside no fato de que a unaminização da escola – ao suprimir o debate sobre os seus fins – suprime a crítica de sua função social. Os debates limitam-se à insuficiência dos quantitativos, à redução do montante de verbas, às precárias condições físicas das escolas, etc. Todo um universo de fatores interferentes *na direção* da educação escolar é reduzido a expressões meramente quantitativas<sup>1</sup>.

Não desejamos que essas interrogações sejam precipitadamente confundidas como parte de um discurso elitista/conservador que prega a qualidade no lugar da quantidade. Longe disso. Em primeiro lugar porque não concebemos qualidade como um conceito universal e imune a disputas. A qualidade do ensino escolar é, sempre, uma qualidade determinada, considerada enquanto tal a partir de uma determinada ótica. Em segundo lugar porque nosso propósito é colocar em questão o caráter redentor/salvacionista do projeto político-pedagógico que preside esse processo de escolarização universal e que, por ser unânime, está ausente de crítica.

A escola nunca foi uma instituição descolada de projetos que aspiram a hegemonia; a instituição escolar nunca foi e não é neutra. Por isso, a redução da luta política no campo educacional à defesa de metas quantitativas empobrece essa luta e obscurece o fato de que – na ausência de um confronto com projetos políticos comprometidos com interesses de transformação social – prevalece a direção conformadora/disciplinadora do projeto político-pedagógico dominante que comanda essa expansão. Ocupados que estamos em defender sempre cada vez mais escolas, corremos o risco de não sabermos mais qual é a escola que queremos! Daí a pertinência de recorrer à História da Educação para recuperar os projetos que gestaram a idéia da escolarização universal.

## A MONTAGEM DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE ENSINO

A universalização da escola pública é uma invenção histórica dos Estados Nacionais contemporâneos. Até meados do século XIX, na Europa, a escola era uma instituição para poucos, para os muito poucos que podiam pagar para freqüentá-la e obter os certificados que ela distribuía.

Desde o início dos tempos modernos, as primeiras escolas destinadas à instrução dos pobres, estavam profundamente imbuídas da idéia de retirar as crianças e adolescentes da rua e encaminhá-las para um trabalho disciplinado, inculcando o respeito pela ordem (cf. Petitat, 1994, p. 121). Atribuía-se então à educação escolar a capacidade de moralizar os pobres e estabilizar a vida social; era comum acreditar que a instrução tornava as crianças “mais ajuizadas”, afastava-as dos vícios e ensinava-lhes o amor ao trabalho; a escola – através da obrigação de trabalhar fiel e duramente – deveria inculcar um grande horror ao ócio e transmitir aos alunos alguns “conhecimentos *apropriados* a seu destino de trabalhadores” (idem, p. 109, grifo do autor). Os projetos de difusão da instrução elementar

para o povo eram motivados por princípios de integração e moralização das classes populares, de domesticação do “pensamento selvagem”; o povo ignorante era visto como insubmisso, rebelde, irracional, instável e desordeiro. A ignorância – vista como ignorância da ordem natural – era entendida como a pior fonte da instabilidade social.

A instrução do povo era, quase sempre, vista como uma obra beneficente, caridosa e, fatalmente, voltada para a disciplina do “trabalho produtivo”. Às vésperas da Revolução Francesa, mesmo com todos os avanços do pensamento esclarecido, os temores quanto a escolarização dos pobres era ainda muito forte. Basedow (1723-90), que tem o seu nome inscrito na galeria dos pedagogos ilustrados, afirmava que “as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais” (Apud Ponce, 1983, p. 137).

Filangieri (1752-88), por sua vez defendia que

“O agricultor, o ferreiro, etc., não necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir noções necessárias para a sua conduta civil e para os progressos da sua arte [...]. O colono deve ser instruído para ser colono e não para ser magistrado. [...]. O artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo”. (idem, *ibidem*)

Temia-se que a escolarização dos pobres terminasse por estimular “ambições indesejáveis” e rompesse com a “ordem natural das coisas”. Havia, sim, que educar o povo,

“mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar” (Enguita, 1989, p. 112).

Quando, no século XIX, são inventados os sistemas públicos de ensino, destinados a oferecer educação escolar àqueles que não podiam pagar por ela, os seus propósitos implícitos continuavam sendo o disciplinamento, a submissão e o respeito à hierarquia. As escolas dirigidas à instrução popular eram vistas, antes de tudo, como espaços de aprendizado da ordem social instituída, difundindo – mais do que informações – comportamentos considerados adequados a futuros trabalhadores dóceis/obedientes, receptivos à disciplina do trabalho fabril que se afirmara como nova ordem mundial<sup>2</sup>.

Até o momento da montagem e difusão de sistemas públicos de ensino, as escolas eram instituições freqüentadas quase que exclusivamente por setores sociais privilegiados, aqueles que podiam manter os filhos por longo tempo afastados do trabalho que garantia o sustento familiar. As escolas eram, por definição, lugar de desenvolvimento de aptidões ou "vocações" intelectuais, distante dos saberes que circulavam no mundo do trabalho. A sua função social reconhecida e reclamada era certificar competências, selecionar uma minoria, formada pelos "melhores" e, ao mesmo tempo, estigmatizar os demais com a marca da incapacidade/fracasso.

A escola era uma instituição que legitimava posições de direção do mundo político/cultural/econômico e parecia garantir àqueles que a freqüentavam e conseguiam cumprir suas etapas posteriores, distância das misérias do trabalho braçal. Por isso, a escola povoava o imaginário das classes populares enquanto um instrumento de ascensão e prestígio social (para os pobres, superar o trabalho braçal significava "vencer na vida") e a burguesia era hábil em propagandear as virtudes messiânicas/redentoras da escola como meio de superar as "adversidades da pobreza" (Patto, p. 26). A ideologia da meritocracia, a busca de posições sociais "mais elevadas" atuou – desde muito cedo – como fator decisivo para o sucesso da instituição escolar.

O liberalismo prometia um cotidiano no qual todos poderiam aspirar ocupar as posições do topo da hierarquia social, independentemente de sua condição de origem. Essa ideologia em expansão

pregava a escola obrigatória e gratuita como um instrumento de transformação da humanidade, que surgia para superar a ignorância e a opressão; escola que poderia realizar a utopia de uma sociedade “na qual os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal” (Patto, p. 28). A educação escolar era propagandeada como a solução mais adequada para superar os males econômicos e sociais que afligiam a sociedade urbano-industrial européia.

Mas as promessas liberais não incluíam a universalização de todos os níveis/graus em que se organizava a carreira escolar. Embora propagandeada como uma chave para quebrar privilégios de nascimento e possibilitar mudança social – a única oportunidade oferecida aos pobres para mudar de vida – a instituição escolar deveria ser, antes que tudo, um lugar de seleção e exclusão. A escola era uma instituição social encarregada de atestar competências (de uma minoria) e legitimar fracassos (da maioria). Como prometer ascensão social para todos através da universalização da escola?

Num primeiro momento, isso não parecia um incômodo, na medida em que o nível que se universalizava era unicamente o primário/fundamental, o que não colocava sob ameaça os privilégios daqueles grupos que – podendo cultivar uma escolarização mais prolongada – monopolizavam os níveis escolares superiores. Os pobres que não conseguiam seguir adiante eram (auto)conformados pela individualização do fracasso escolar e convencidos a buscar um outro tipo de escola, apontada como mais “adequada” aos ineptos/não “vocacionados” para a “carreira” acadêmica: aquela que oferecia formação profissional. Assim, a escola primária que começa a se disseminar na Europa do séc. XIX – a escola popular por excelência – não era o primeiro degrau de um sistema escolar homogêneo, mas sim

“uma escola que encontra seus fins em si mesma, uma instituição sob medida para o ‘povo’ [onde se oferece] um programa mínimo que não corre o risco de tirar alguém para fora de sua própria classe social, que é o grande pavor insuflado pelos conservadores” (Petitat, 1994, p. 155).

No Brasil o processo de escolarização dos pobres segue passos não muito distintos. Até o século XIX, o analfabetismo era uma condição corriqueira numa sociedade quase que totalmente desescolarizada. As elites escravistas brasileiras, na Colônia e no Império, conviviam com multidões iletradas sem qualquer sinal de indignação. O analfabetismo não era objeto de escândalo, sendo comum até mesmo entre as elites portuguesas.

No Brasil republicano, escolarizar os pobres ainda era visto por alguns como uma atitude temerária, que poderia colocar em risco a “ordem natural” da sociedade (a exemplo da fala que encima esse texto). Mas desde o final do período imperial já podem ser registradas algumas manifestações isoladas de indignação diante da “chaga” do analfabetismo que grassava entre os pobres, os trabalhadores manuais, os “órfãos da sorte”, os desvalidos. Para setores da elite voltadas para o “progresso” segundo os modelos disponíveis nos países “adiantados”, o analfabetismo era um entrave ao estabelecimento de um país moderno.

Assim, desde o final do século XIX, lideranças políticas do porte de Rui Barbosa expressavam um certo sentimento de inferioridade provocado pelo elevado número de analfabetos, adultos e crianças, existentes no Brasil; esses índices causavam “vergonha” para o Brasil, diante dos países “cultos”. Ao lado dessa relação direta entre universalização da educação escolar e “progresso”, irão atuar os interesses político-eleitorais. Desde a Proclamação da República, a maior presença popular no jogo político (só os alfabetizados podiam se registrar como eleitores) dependia diretamente da difusão da instrução elementar<sup>3</sup>. A supervalorização da educação escolar como fator de mudança fazia crer que a ignorância da população era o principal problema do país e, uma vez eliminada, nada poderia barrar a caminhada do país na direção do progresso, tal qual as nações cultas (cf. Paiva, 1983, p. 28). Para as elites ilustradas do Brasil republicano, o analfabeto era um incapaz, doente, improdutivo (ou indolente/preguiçoso), ignorante, explorado, um marginal, que “vegetava” à margem da sociedade.



Mas esse sentimento não era uma exclusividade das elites. Para as primeiras vanguardas partidárias e sindicais dos trabalhadores, o analfabetismo dominante nas camadas populares impedia o desenvolvimento da consciência e da organização operária; o analfabetismo contribuía para a continuidade da alienação, da ignorância e da exploração. Segundo os socialistas brasileiros do final do século XIX, os analfabetos eram “excluídos do banquete da vida”, “infelizes que vegetam na mais degradante miséria”, “explorados nos seus direitos” (apud Ghiraldelli Jr., 1987, p. 88).

Tantas expectativas lançadas sobre a escolarização dos pobres, terminam por multiplicar as iniciativas destinadas a eliminar a “doença” do analfabetismo<sup>4</sup>. Mas só na “Era Vargas”, notadamente durante o Estado Novo, o poder público irá intervir mais fortemente nesse campo. A incorporação das “massas” urbanas ao jogo político irá fazer da educação popular um instrumento de cooptação/disciplinamento dos pobres à ideologia oficial, assinalando a presença cada vez maior do Estado Brasileiro no controle e difusão da instrução elementar (Paiva, 1983, p. 165-174).

Esses fatores apontam algumas características e explicam a lentidão do processo de montagem dos sistemas públicos/estatais de ensino destinados à escolarização sistemática dos pobres no Brasil, um processo historicamente recente e ainda inconcluso. Repetem-se aqui – em outro cenário – alguns momentos da história da educação européia, quando aos pobres foi oferecida a oportunidade de ter acesso a um instrumento de ascensão individual e de preparação para o trabalho. O projeto dominante que amparou a escolarização universal – através dos sistemas públicos de ensino – tinha como alvo o conformismo/submissão dos pobres enquanto “classe perigosa”; o alcance de uma ordem social estável, com a canalização das insatisfações sociais para a controlada e previsível instituição escolar (que, de quebra, individualizava o fracasso da maioria). Afirmamos, sob o risco de uma enorme redução, que o objetivo era a consagração da visão burguesa sobre toda a sociedade.

## OS PROJETOS ALTERNATIVOS

Contudo, essa não era a única direção possível para a escolarização dos pobres. As organizações operárias e a intelectualidade rotulada como progressista ou “de esquerda”, há um século atrás, já apostavam nos poderes transformadores (ou “de conscientização”) da escolarização popular, como bem demonstra Ghiraldelli<sup>5</sup>, caminhando na direção contrária das iniciativas filantrópicas que buscavam a redenção dos pobres.

Mas as experiências de educação popular de “baixo para cima” – isto é, desenvolvidas por iniciativa dos próprios trabalhadores ou em nome de seus interesses – enquanto um instrumento de transformação social visando fazer dos trabalhadores/explorados sujeitos de sua própria história, estão timidamente incorporadas à história da educação; estão registradas enquanto pretensões abortadas, que não lograram alcançar a hegemonia. Constituem capítulos marginais numa história que não fala dos vencidos.

Assim, embora diferentes iniciativas/alternativas de educação popular sejam experimentadas há mais de um século, no Brasil, uma formulação diferenciada de educação popular, capaz de alcançar uma ampla difusão, só emerge nos anos da República Populista, através dos movimentos de cultura popular. Os MCPs

“nasceram das preocupações dos intelectuais, políticos e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira que caracterizou os últimos anos do governo Kubitschek [...]. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana”. (Paiva, 1985, p. 230)

Essas experiências forneceram referenciais para uma escolarização dos pobres fora dos marcos conformadores/disciplinadores/integradores do projeto liberal. As experiências dos

CPCs e MCPs somam-se a estas lutas históricas e alimentam as esperanças de uma educação libertadora/conscientizadora, na contra mão das iniciativas que viam nos pobres meros objetos de inculcação de uma ideologia estranha aos seus interesses como classe (que era, enfim, o projeto integrador que presidia a montagem dos sistemas estatais de ensino primário universal)<sup>6</sup>.

Paiva observa que as novas idéias pedagógicas à respeito da educação popular que se disseminaram pelo Brasil ao final dos anos 50 não se referiam à educação em geral, mas “vinculavam-se às opções político-ideológicas que as condições internas do país colocavam aos diversos grupos interessados no problema. Inicia-se, aí, a reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico no Brasil” (Paiva, p. 250). O destaque, segundo Paiva, é Paulo Freire, segundo o qual o povo emergia para a participação e a tomada de consciência e decisões, abandonando a condição de objeto (p. 251).

Essas intenções libertadoras foram sufocadas pela violência do golpe militar de 1964. Os novos governantes denunciavam esse projeto como potencialmente subversivo, como uma ameaça à ordem social e política. A violenta repressão que se abateu sobre os movimentos de alfabetização de adultos inspirados no “método Paulo Freire” evidenciam o temor que desencadeavam. Mas os militares ampliaram em muito os números dos sistemas públicos de ensino, agora orientados para a formação dos “recursos humanos”. Quando, nos anos 80, se retoma a normalidade da democracia formal, descobre-se que os sistemas públicos de ensino haviam sofrido uma enorme expansão. Mas o que havia sido feito dos projetos alternativos de educação popular que emergiram no início dos anos 60?

Mas a escola pública se expandiu e segue alimentando a mística salvacionista. Contudo, essa expansão oculta que o sistema de ensino, na sua totalidade (englobando, portanto, as escolas freqüentadas exclusivamente pelas elites) não permite aos pobres realizar as promessas implícitas na sua difusão<sup>7</sup>, pois a instituição

escolar continua exercendo o seu papel seletivo/excludente, dominada pela ideologia do dom e pela crença na meritocracia. Enquanto isso a ampliação progressiva do tempo dedicado à escolarização desloca a distinção social atribuída aos certificados escolares para níveis cada vez mais elevados (e sofisticados) de ensino, níveis que só uma pequena minoria consegue alcançar, permanecer e, principalmente, desfrutar<sup>8</sup>.

Essa expansão dos sistemas públicos de ensino tem sido saudada pelas possibilidades de acesso à instituição escolar por parte de um contingente sempre crescente de crianças e jovens distantes das condições socioeconômicas e culturais que, historicamente, caracterizam a sua clientela típica. Mas cabe questionar qual tem sido o produto de todo esse esforço social pela escolarização universalizável dos pobres? O que é garantido àqueles que os frequentam sistemas públicos de ensino? Quanto “vale” no mercado um certificado obtido num curso noturno de uma escola pública? Ele possibilita disputar posições dirigentes no competitivo mercado de trabalho? Permite, por exemplo, acesso às faculdades ditas “nobres”? Permite o domínio de habilidades consideradas obrigatórias no “mundo globalizado”?<sup>9</sup> Dão aos jovens pobres a oportunidade de disputar o acesso a posições sociais superiores com os estudantes originários de famílias que - por sua condição econômica - permitem-nos dedicar-se, exclusivamente aos estudos em escolas particulares “de qualidade”?

Independentemente das respostas a estas questões, é preciso admitir que as ilusões redentoras que cercam a instituição escolar, a crença na escola como fator de mudança, a mística da reforma social através da promoção de todos os pobres pela via da escolarização, permanece forte e deixa intocadas as estruturas econômicas que produzem as desigualdades sociais (*e culturais*). O discurso salvacionista da escolarização universal já completou duzentos anos; tempo suficiente para o exercício histórico de fazer um balanço dessas promessas e refletir sobre as possibilidades e limites que a instituição escolar cumpre, hoje, no cotidiano da vida social. Limitar-se ao debate sobre os quantitativos do campo escolar é render-se à lógica das políticas que amparam essa expansão escolar.

## NOTAS

- <sup>1</sup> O melhor exemplo segue sendo a da *qualificação* do professorado. Diferentes governos (estaduais, municipais ou federal) se sucedem no empenho de provar – inclusive utilizando largos espaços na mídia – que os professores estão melhor formados porque desfrutam de *mais* horas em treinamento ou *maior* número de títulos de especialização ou mestrado.
- <sup>2</sup> São essas razões “de Estado” que transportam as discussões sobre educação para o âmbito político parlamentar. Segundo Manacorda, “Com as revoluções da América e da França, a exigência de uma instrução universal e de uma reorganização do saber, que acompanhava o surgimento da ciência e da indústria moderna, de problema dos filósofos ou dos déspotas esclarecidos, tornou-se objeto de discussões políticas das grandes assembléias representativas. Os políticos são os novos protagonistas da batalha pela instrução” (Manacorda, p. 249).
- <sup>3</sup> Esse fator político ganha mais força após a segunda grande guerra: “Os ideais da democracia liberal, fortalecidos, revigoraram a crença de que através da educação se construiria uma sociedade democrática; era preciso ampliar as bases eleitorais para, através do voto de contingentes mais numerosos, oferecer maior legitimidade ao poder político” (Paiva, 1983, p. 40).
- <sup>4</sup> Diante do descaso do Estado Republicano, surgem campanhas, ligas, associações, sociedades ou “obras”, iniciativas – com ou sem apoio estatal – que buscavam mobilizar esforços de caráter filantrópico ou “humanitarista”, apostando tudo no poder transformador da educação popular.
- <sup>5</sup> “Como vender os jornais socialistas, divulgar panfletos, organizar os operários em sindicatos sem respaldo mínimo de grupos alfabetizados?” (Ghiraldelli Jr, 1987, p. 88).
- <sup>6</sup> Essa formulação é parte de uma concepção – hoje em desuso nos meios acadêmicos – que os interesses dos detentores do capital e dos trabalhadores são historicamente antagônicos
- <sup>7</sup> Vide, entre outros, em Cunha (1977), Levin (1984) e Rossi (1980).
- <sup>8</sup> Uma escolarização mais prolongada supõe condições familiares privilegiadas.
- <sup>9</sup> Segundo Namo de Mello (1994), o que a “sociedade” espera da educação na virada do século é: desenvolvimento de raciocínio analítico, habilidade e rapidez para processar informação e tomar decisões; sólido domínio

dos códigos instrumentais da linguagem, da matemática e dos conteúdos científicos; formação de habilidades cognitivas tais como: compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas; formação de competências sociais (liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação) (cf. p. 33-43).

## BIBLIOGRAFIA

- BOURDIEU, Pierre. *La nobresse d'État* (grandes écoles et esprit de corps). Paris : De Minuit, 1989.
- CUNHA, Luis Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro : Francisco. Alves, 1977
- ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola* (educação e trabalho no capitalismo). Porto Alegre : Artes Médicas, 1989
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo : Cortez, 1987
- LEVIN, Henry M. *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis : Vozes, 1984.
- MAFRA, Leila de Alvarenga, CAVALCANTI, Ednar de Carvalho. *O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito*. Brasília : INEP, 1992
- MANACORDA, Mário A. *História da educação*. São Paulo : Cortez, 1989.
- MELLO, Guimar Namó de. *Cidadania e competitividade* (desafios educacionais do terceiro milênio). São Paulo : Cortez, 1994.
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo : Loyola, 1893.
- PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar* (histórias de submissão e rebeldia). São Paulo : T. A. Queiroz, 1990.
- PETTITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade*. Artes Médicas : Porto Alegre, 1994
- PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. Cortez : São Paulo, 1989.
- ROSSI, Wagner. *Capitalismo e educação*. São Paulo : Moraes, 1980.
- SILVA, Geraldo Bastos. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro : MEC/CADES, 1959.