

# educação & realidade

## ESCOLA E REPRODUÇÃO SOCIAL



Educação e Teorias do Estado  
Escola e Produção da Ignorância  
Tecnologia, Trabalho e Educação

# Sumário

Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social <b>Tomaz Tadeu da Silva</b> .....	3
A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições <b>Roger Dale</b> .....	17
Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação <b>Mariano F. Enguita</b> .....	39
O ensino da língua escrita e a produção de ignorância em escola pública <b>Lia B. de L. Freitas</b> .....	53
Universidade e contestação estudantil na sociedade francesa (1968-1986) <b>Hélgio Trindade</b> .....	61
Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola <b>Euclides Redin</b> .....	67
PIAGET: A profissão empirista de Bárbara Freitag <b>Fernando Becker</b> .....	87

## educação & realidade

V. 13, nº 1, Janeiro/junho de 1988

**Educação & Realidade** é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Editores:** Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

**Conselho Editorial:** Alceu R. Ferrari (presidente)  
Ângela M. B. Biaggio, Laetus M. Veit, Margot B. Ott, Maria Beatriz M. Luce, Renita L. Allgayer, Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

**Secretária:** Jacy Busato

**Projeto Gráfico:** Abnel de Sousa Lima Filho  
(Central de Produções - FACED/UFRGS)

**Composição:** Artexto - Serviços Gráficos e Editoriais Ltda. - Rua 13 de maio, 468 -  
Fone: (054)222.6223 - Caxias do Sul - RS

**Capa:** VERA LÚCIA GLIESE

**Assinaturas e números avulsos:** Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade:**

Educação e Realidade  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar  
90.040 - Porto Alegre - RS - Fone: (0512) 25.1067  
Brasil

**Preço para 1988:**

Assinatura - 1/2 OTN

ISSN 0100-3143

# Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social

TOMAZ TADEU DA SILVA

**A**s teorias sobre as relações entre a escola e os processos de reprodução cultural e social sugerem que, a despeito da uniformidade estrutural dos sistemas escolares, o que existe, na realidade, é um processamento diferenciado dos alunos pertencentes a classes sociais diferentes. De acordo com essas teorias (Bowles e Gintis, 1976, por exemplo), esse processamento diferenciado está relacionado a processos mais amplos de reprodução social que ajudam a perpetuar a estrutura econômica e social existente. Crianças e jovens de classes sociais diferentes são diferenciadamente processados nas escolas e esse tratamento diferenciado, por sua vez, predispõe-nos a ocupar posições correspondentes na estrutura ocupacional. De forma esquemática, às classes subordinadas ensinam-se, através dos currículos manifesto e oculto da escola, as “virtudes” do conformismo e da submissão a ordens diretas, externamente emitidas. Em contraste, as crianças e jovens de origem pequeno-burguesa são socializados nas escolas para serem independentes, autônomos e para internalizarem o controle. Além disso, enquanto aqueles recebem um conteúdo cognitivo de *status* mais “elevado”, a esses se ensina um conhecimento de natureza “prática”, quando muito.

O presente estudo foi conduzido dentro do amplo marco teórico fornecido por essa literatura. Ele foi planejado, entretanto, também, para tentar preencher algumas lacunas existentes nesse tipo de teoria. Essencialmente o que está faltando nessas “grandes”

teorias (Althusser, 1971; Bourdieu e Passeron, 1977, entre outros) é uma descrição e uma compreensão dos processos específicos no interior das escolas que fazem a mediação entre elementos da estrutura social mais ampla e os outros resultados da escolarização supostamente conectados com processos de reprodução social. O estudo buscou também verificar algumas suposições discutíveis de algumas dessas teorias.

Esta investigação, por outro lado, foi metodologicamente inspirada e guiada por um grupo de pesquisadores que têm tentado estabelecer as conexões entre os processos de transmissão de conhecimento nas escolas e a estrutura social mais ampla. Começando com alguns estudos realizados no âmbito do marco estabelecido pela “Nova Sociologia da Educação” (Keddie, 1971, por exemplo), essa abordagem tem sido reforçada recentemente por estudos tais como os de Anyon (1981) Connel et alii (1982) e Popkewitz et alii (1982). Whitty (1985) faz um bom balanço das questões teóricas, analíticas e metodológicas que têm preocupado os investigadores dessa abordagem e fornece um útil sumário das pesquisas nessa área.

A questão central que orientou esse estudo pode ser formulada da seguinte forma: Que pedagogias diferentes são distribuídas em escolas freqüentadas por classes sociais diferentes? Mais especificamente: Que padrões diferentes de trabalho escolar e de controle predominam nas salas de aula de escolas freqüentadas por crianças de diferentes classes sociais? Qual é a natureza e a lógica do pensamento pedagógico dos professores que dá coerência e suporte ideológico a esses diferentes padrões? Quais são as suposições

e os significados por detrás dos credos pedagógicos visíveis e dos credos pedagógicos ocultos?

Em um nível intermediário de análise, o estudo buscou responder à questão das origens das diferentes pedagogias em uso nas escolas estudadas. Ele procurou localizar aqueles fatores situacionais, organizacionais e estruturais que pudessem explicar a distribuição desigual de pedagogia.

Em um nível mais teórico, o estudo tentou responder às seguintes questões: Que tipo de implicações podem ser extraídas de seus resultados para a compreensão das relações entre a escola e o processo de reprodução cultural e reprodução social? Quais são as consequências da distribuição desigual de pedagogia entre as diferentes classes sociais, se é que ela existe, para os processos de reprodução cultural e reprodução social?

Para o propósito deste estudo, eu selecionei três escolas em Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul. Duas das escolas selecionadas são escolas públicas estaduais; a terceira escola é uma escola administrada por uma fundação particular formada por pais de alunos. Uma das escolas públicas, que será chamada neste estudo de Escola A é freqüentada predominantemente por filhos de pais de renda média e médio-alta; a outra escola pública, aqui chamada de Escola B, é freqüentada exclusivamente por filhos de moradores da vila periférica popular onde a escola está situada. A escola particular, aqui chamada de Escola C, é freqüentada por filhos de pais de renda médio-alta e alta.

Duas classes, uma de terceira e uma de quinta série, em cada uma das escolas, foram intensamente observadas. Nas terceiras séries uma única professora era responsável por todas as disciplinas. Nas quintas séries cada disciplina era ensinada por uma professora específica. Eu observei somente as professoras de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. No total, gastei 147 horas observando as seis classes.

Durante o período de observação, entretivei cada uma das professoras cujas classes eu observei. Procurei saber das professoras a respeito de suas percepções sobre o enfoque pedagógico usado na escola, sobre as visões das situações familiares dos alunos e sobre suas perspectivas a respeito do currículo, do controle de disciplina, métodos de ensino e avaliação.

Nas seções que se seguem eu apresentarei um sumário e uma análise dos padrões de trabalho escolar e de controle de comportamento encontrados nas escolas estaduais. As perspectivas das professoras são

também sumariadas e analisadas e suas relações com aqueles padrões serão examinadas. Na parte final do artigo esses resultados serão interpretados tendo em vista a literatura pertinente.

## Padrões de pedagogia nas três escolas

QUADRO 1  
Padrões de Trabalho Escolar  
nas Três Escolas Estudadas

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
<p>Uso do livro didático e de livros de exercício no centro do trabalho escolar.</p> <p>O domínio eficiente do conhecimento factual do livro didático como finalidade principal da instrução.</p> <p>Uso de uma gama muito limitada de métodos instrucionais.</p> <p>Uso exagerado de exercícios mecânicos e do tipo "preenchimento".</p> <p>Participação oral dos alunos limitada a respostas pontuais a perguntas factuais da professora.</p> <p>Uso constante de <i>feedback</i> aos exercícios mecânicos.</p> <p>Atividades instrucionais e apresentação de matéria feita usualmente num ritmo rápido.</p>	<p>Predominância de exercícios mecânicos e do tipo "preenchimento".</p> <p>Uso amplo de folhas mimeografadas de exercício, cadernos de exercício e livros didáticos.</p> <p>Baixo nível de participação oral dos alunos.</p> <p>Ênfase em atividades solitárias, não supervisionadas.</p> <p>Aprendizagem mecânica de conhecimento factual como o principal objetivo do ensino.</p> <p>Ausência relativa de <i>feedback</i> aos exercícios mecânicos exigidos.</p> <p>Uso de uma gama limitada de métodos de ensino.</p> <p>Preocupações formais mais importantes que questões substantivas.</p> <p>Apresentação e desenvolvimento de atividades instrucionais usualmente efetivadas em ritmo lento.</p>	<p>Ênfase em formas de conhecer, processos de criação, re-criação e descoberta do conhecimento.</p> <p>Encorajamento da auto-expressão e da exposição pessoal.</p> <p>Ênfase na aprendizagem de amplos conceitos e princípios.</p> <p>Disponibilidade de uma variedade de abordagens metodológicas.</p> <p>Uso de tarefas ambíguas e de questões abertas.</p> <p>Encorajamento da participação nos eventos de sala de aula.</p> <p>Exploração dos recursos e habilidades já possuídos pelos alunos para desenvolver e expandir conhecimento.</p>

**QUADRO 2**  
**Padrões de Controle nas**  
**Três Escolas Estudadas**

ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C
<p>Ênfase na obediência a regras de postura e de silêncio que interferiram com a atitude exigida para a aprendizagem mecânica.</p> <p>Predominância do controle verbal através de ordens e comandos.</p> <p>Manter ocupado como um modo predominante de controle.</p>	<p>Obediência obtida principalmente através de modos imperativos de controle.</p> <p>Ênfase na obediência a normas de conduta como um valor intrínseco.</p> <p>Obediência pronta e voluntária à autoridade externa é inquestionável.</p> <p>Uso do controle intrínseco ao tipo predominante de trabalho escolar (aprendizagem solitária/mecânica).</p>	<p>Uso amplo de processos de negociação para resolver problemas de conduta.</p> <p>Predominância do uso de razões e justificativas para obter a obediência.</p> <p>A internalização do controle é sempre esperada.</p> <p>Tendência a ignorar transgressões a normas de postura e silêncio que não interferiram diretamente com o trabalho escolar.</p>

Os quadros 1 e 2 resumem as principais características das três escolas no que concerne aos padrões dominantes de trabalho escolar e controle. Esses padrões apresentam certas características diferenciadoras, sugerindo que, a despeito de uma mesma aparência, os alunos de cada uma das escolas experimentam, na verdade, tipos diferentes de escolarização. A adoção do mesmo formato escolar externo (classe e séries, aulas e professores, duração do ano escolar, horário escolar etc.) oculta o fato de que as experiências educacionais oferecidas às crianças das diferentes classes sociais que freqüentam essas escolas são de natureza e qualidade distintas.

Os filhos de pais de renda alta que freqüentam a Escola C, por exemplo, experimentam um modo de ensino e aprendizagem que enfatiza processos de conhecimento ao invés da mera memorização de partes isoladas de informação. O conteúdo é visto como o resultado da interação dos alunos com uma variedade de materiais e experiências, em oposição a um conteúdo que é simplesmente transmitido pela professora ou pelo livro-texto. Concede-se nas classes observadas na Escola C uma ampla oportunidade para a expressão oral e para outras formas de auto-

expressão. Essa modalidade pedagógica predomina amplamente sobre os exercícios mecânicos e solitários. De forma similar, esse tipo de exercício é muito menos enfatizado que a solução de problemas e tarefas abertas.

Nessas classes usa-se uma gama variada de formas de execução do trabalho escolar e de aquisição do conhecimento. Embora o uso do diálogo entre professoras e alunos pareça ser levemente favorecido em relação a outros métodos, as professoras freqüentemente lançam mão de outras atividades de aprendizagem, tais como excursões, projetos de pesquisa, jogos, manipulação de materiais concretos e experimentos.

O processo de criação, recriação e descoberta de conceitos e princípios é enfatizado em detrimento do mero armazenamento de fatos e informação. Da mesma forma, a experimentação e a investigação, a observação e a extração de conclusões e a organização e o relato de resultados são usados com mais freqüência que os exercícios de preenchimento relativos a questões factuais e fragmentadas, do tipo comumente encontrado nos livros didáticos e cadernos de exercício. Os propósitos e procedimentos de cada atividade são integralmente apresentados às crianças e elas têm ampla oportunidade de discutí-los.

A própria natureza do padrão de trabalho escolar predominante nas classes observadas garantia que as crianças obtivessem informação imediata e freqüente sobre o resultado de seus trabalhos. Uma vez que elas freqüentemente tinham que relatar os trabalhos na frente da turma ou fazer alguma outra forma de apresentação pública dos resultados dos projetos que estavam realizando, ou tinham que dialogar com a professora, a oportunidade para o *feedback* estava de certa forma embutida nas próprias atividades que elas tinham que executar. Nas ocasiões em que um tipo mais convencional de trabalho escolar era exigido, a oportunidade para que os alunos corrigissem suas respostas era prontamente fornecida.

As estratégias e práticas usadas pelas professoras nas classes observadas na Escola C para controlar o comportamento dos alunos eram congruentes com os padrões dominantes de trabalho escolar. Embora exemplos de tentativas das professoras em obter obediência através de modos imperativos de controle não estivessem ausentes, a atitude predominante entre elas era a de usar a negociação e o raciocínio para assegurar a ordem e o controle. Freqüentemente as professoras tendiam a apresentar razões e justi-

ficações, quando ocorriam casos de ruptura da ordem, para trazer os alunos de volta à conduta desejada. Uma estratégia freqüentemente usada era a de fazer as próprias crianças enunciarem as regras e as normas a serem seguidas na classe e a dar as razões para usá-las. Havia uma suposição implícita de que a responsabilidade e o controle interno resultariam dessa prática. Outra prática resultante dessa crença era a de deixar as crianças discutirem as consequências de certos atos de “mau comportamento”.

Na Escola B havia um padrão completamente diferente de controle e de trabalho escolar. Nessa escola havia muito pouca interação oral entre professoras e alunos em relação a questões de conhecimento. O tipo dominante de tarefa escolar era constituído de trabalho solitário em livros-texto, livros de exercício, cadernos e folhas mimeografadas. Os alunos eram freqüentemente solicitados a fazerem exercícios do tipo “preenchimento” que exigiam respostas curtas a questões factuais. Esse tipo de tarefa era precedido por uma introdução curta e verbalmente econômica de algum tópico novo pela professora. Em geral, as crianças faziam seus exercícios sem nenhum tipo de monitoramento e sem assistência individual. A interação verbal entre professoras e alunos limitava-se a questões de procedimento, controle e a econômicas seqüências pergunta-resposta.

Havia poucas ocasiões para *feedback*. Em geral, as respostas das crianças aos exercícios permaneciam sem verificação. Havia uma disfunção entre o que estava sendo ensinado e aquilo que supostamente estava sendo aprendido.

O uso generalizado de exercícios solitários excluía o uso de outros modos de ensino e outros tipos de atividade. Observava-se uma impressionante monotonia no tipo de trabalho escolar usado nessas classes. Além de crianças trabalhando individualmente em suas carteiras, curtíssimas apresentações de novos tópicos pela professora e diálogos ocasionais entre a professora e os alunos, pouco mais que isso, em termos de trabalho escolar, podia ser observado aí.

As professoras das classes estudadas na Escola B tinham poucos problemas de controle. A tarefa das professoras na manutenção da ordem era facilitada pelo padrão dominante de trabalho escolar. Manter as crianças ocupadas em tarefas individuais fazia parte da estratégia de controle. Quando alguma ruptura da ordem ocorria, modos imperativos de controle, com o uso de coman-

dos para que as crianças em questão a ela retornassem, constituíam a forma predominante de controle verbal. O domínio abrangido por esses comandos estava limitado a umas poucas áreas de comportamento e atitudes, na maior parte relacionadas a normas de postura e silêncio. Podia-se observar uma tendência a considerar essas normas como valores intrínsecos, isto é, havia pouco esforço em conectar a observância dessas regras a preocupações morais e afetivas mais amplas.

Na escola A, os padrões de trabalho escolar predominantes nas classes estudadas eram similares, em muitos aspectos, aos encontrados na Escola B. A mesma ênfase no uso de livros-texto e livros de exercício podia ser observada aqui. Crianças trabalhando individualmente em seus cadernos e livros de exercícios, respondendo a questões factuais e praticando exercícios mecânicos era o cenário predominante nessas classes. A ausência de modos de ensino que não fossem essas atividades solitárias e apresentações econômicas de tópicos pela professora eram também características notáveis do padrão encontrado.

Embora houvesse interação verbal entre professoras e alunos, ela era bastante limitada em sua abrangência. Quando não estavam restritas a trocas verbais a respeito de questões de procedimento ou controle, essas interações raramente envolviam discussões mais prolongadas sobre questões abertas ou ambíguas. Mais freqüentemente, elas se constituíam de seqüências curtas de pergunta-e-resposta a respeito de segmentos de informação.

O que distinguia essas classes daquelas observadas na Escola A, entretanto, eram a urgência e a diligência exigidas das crianças na realização das tarefas atribuídas. Os conteúdos eram transmitidos e as tarefas eram passadas e cobradas num ritmo extremamente rápido, uma característica que estava ausente na Escola B. Em geral as professoras pareciam estar altamente preocupadas com a transmissão eficiente da matéria, embora numa forma convencional e desprovida de imaginação. Uma característica distintiva adicional do padrão de trabalho escolar encontrado nessas classes, relacionado à anterior, era a preocupação com a correção dos exercícios. Usualmente, as respostas das crianças aos exercícios eram prontamente verificadas e corrigidas de uma forma ou outra.

Em contraste com as crianças observadas na Escola B, as crianças na Escola A apresentavam freqüentes problemas de con-

trole para as professoras. Esses problemas eram manejados de forma diferente pelas diferentes professoras. Mas o padrão mais comumente encontrado era aquele no qual as professoras usavam modos imperativos de controle verbal para obter a aquiescência às normas de conduta em sala de aula. Manter as crianças ocupadas era também aqui visto por algumas professoras como central à sua estratégia de controle, mas era óbvio que isto não era suficiente para manter a ordem em classe. Nas ocasiões em que havia ruptura das normas, a emissão de ordens diretas às crianças envolvidas para que interrompessem a conduta “perturbadora” era a estratégia mais comumente usada. Somente de forma excepcional as professoras recorriam ao raciocínio ou à exortação para restaurar a ordem em classe.

### **As perspectivas das professoras: Os temas dominantes e a lógica de seu discurso pedagógico**

Uma análise das entrevistas com as professoras demonstra que o discurso educacional era diferente nas três escolas estudadas. A elaboração ideológica de suas práticas era guiada por lógicas diferentes, enfatizava diferentes temas e dava significados diferentes às categorias escolares.

A diferença mais óbvia e saliente entre os discursos ideológicos predominantes nas três escolas era dada pela existência de um credo educacional comum e explícito na Escola C e pela ausência concomitante de um ideário desse tipo nas outras duas escolas. Enquanto as professoras e os outros membros da equipe da Escola C tinham a seu dispor um conjunto explícito de valores, conceitos e princípios aos quais podiam recorrer para dar coerência, propósito e um senso de segurança a suas ações educacionais, as professoras e as outras pessoas entrevistadas da equipe das outras duas escolas eram guiadas basicamente por um entendimento consensual implícito a respeito dos objetivos e da natureza do ensino que deveriam oferecer. Esse entendimento parecia estar baseado no senso comum, nas visões idiossincráticas de cada uma sobre escola e educação e nas pressuposições partilhadas e implícitas sobre o tipo de educação que melhor convinha às características de classe das crianças sob sua responsabilidade.

O credo educacional explícito adotado pela equipe da Escola C não pode ser analisado sem alguma compreensão de suas ori-

gens. A escola foi criada como uma escola “ativa”, ideologicamente baseada na doutrina humanística da Igreja Católica pós-Conclíio Vaticano II e em certos princípios do pensamento educacional da Escola Nova. Ela foi fundada por um grupo de educadores que pareciam estar insatisfeitos tanto com a qualidade do ensino nas escolas públicas, quanto com os métodos convencionais dominantes de ensino que predominavam nas escolas particulares.

As raízes do credo pedagógico adotado na Escola C são facilmente identificáveis. Certos de seus princípios têm estado presentes no pensamento educacional brasileiro desde os anos 30, nas idéias e na obra de educadores brasileiros filiados à Escola Nova (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros), muito influenciados por John Dewey. A maior parte dos elementos da pedagogia da escola, entretanto, pode ser mais imediatamente identificada com certos princípios educacionais derivados da psicologia desenvolvimentista de pesquisadores tais como Piaget.

O pensamento pedagógico predominante na Escola C, entretanto, tem outras fontes e origens, cuja localização pode apenas ser adivinhada. Um tema insistente de seu discurso educacional – a crença na eficácia de suas práticas educacionais para tornar os alunos agentes de transformação social, por exemplo – pode ter sua origem no compromisso ideológico da escola com a doutrina social da Igreja Católica tal como expressa em algumas encíclicas papais, em que noções de solidariedade e justiça social são bastante enfatizadas.

A percepção que têm as professoras a respeito da “riqueza” do ambiente de seus alunos certamente tem um papel, senão na gênese, ao menos na manutenção de tal pedagogia. Elas tendem a vê-lo como um ambiente no qual a disponibilidade de recursos educativos e a adoção de práticas liberais de tratar as crianças tornariam o uso de métodos pedagógicos convencionais altamente problemático. Os métodos tradicionais de ensino, com sua ênfase na aprendizagem mecânica e em modos imperativos de controle, certamente chocar-se-iam com os tipos de valores e disposições nos quais as crianças são socializadas na família.

Em contraste, exceto por alguns objetivos gerais e vagos, a ausência de um conjunto explicitamente partilhado de princípios pedagógicos é a característica mais saliente do pensamento e das visões das professoras da Escola B. Podemos, não obstante, identi-

ficar alguns temas e significados comuns no discurso educacional dessas professoras.

Antes de tudo, as visões dessas professoras estavam baseadas numa teoria implícita que atribua a maioria dos problemas que elas enfrentavam no seu cotidiano às características de classe das crianças e suas famílias. Num contraste nítido com a atitude predominante na Escola C, onde a singularidade e as necessidades individuais de cada criança eram enfatizadas, aqui os problemas e as características das crianças como um coletivo eram o foco das preocupações das professoras. Havia a construção de uma imagem de um tipo social, cujas características eram mais abrangentes e salientes que as necessidades individuais tão cultivadas pelas professoras das crianças “bem postas na vida”. A mesma teoria que forja essa imagem das crianças como portadoras de uma constelação indistinguível de problemas (má conduta, pouca motivação, pouco rendimento), tende a atribuir a causa disso às supostas condições de deterioração material e moral da vida das famílias dessas crianças – habitação precária, insalubridade, violência, famílias separadas, etc.

Essa explicação é provavelmente uma explicação realista no que concerne a vários de seus elementos e está baseada na experiência de primeira-mão dessas professoras. O que existe de problemático com essa visão, entretanto, é, primeiro, o equacionamento implícito de deficiências materiais com deficiências morais e culturais. Uma falta real de recursos materiais tende a ser equacionada com uma falta de valores morais, “bons hábitos”, afeto, motivação e habilidades linguísticas. Embora algumas dessas suposições possam ser verdadeiras para casos individuais, existe aí uma inclinação a atribuir um rótulo de déficit cultural a uma classe inteira, uma implicação que é problemática por diversas razões.

O segundo problema com esta visão é que ela pára aí. Afirmar que as famílias dessas crianças são “carentes” fornece toda a explicação necessária para todos os problemas que as famílias, e por implicação, as professoras enfrentam. Há uma aceitação implícita do estado existente das coisas tais como são, com base num raciocínio circular: as crianças e suas famílias apresentam essas “más” características porque elas são “carentes” e elas são “carentes” porque elas têm essas “más” características. As circunstâncias sociais e econômicas que estão na raiz desses déficits materiais (que são, sem dúvida, responsáveis por algumas injúrias afeti-

vas) permanecem sem exame no pensamento dessas professoras. É um paradoxo que, enquanto os déficits materiais acarretam julgamentos morais negativos para essas professoras, elas são incapazes de ver algumas dessas características culturais distintas dessas pessoas como respostas realistas e adaptativas a problemas de sobrevivência econômica.

Finalmente, a visão negativa e patológica a respeito do ambiente das crianças tem uma contra-parte nas visões predominantes das professoras a respeito da escola, seu papel e função. Ao deprimente cenário de condições domésticas deterioradas e famílias separadas, estas professoras contrapõem um cenário da escola como um local de abrigo protetor temporário, onde as crianças podem encontrar um refúgio durante uma parte do dia e durante parte de suas vidas, nas quais elas freqüentam a escola. As professoras parecem consolar-se com o fato de que possam fornecer alguns momentos felizes, nas, fora disso, miseráveis vidas dessas crianças.

Mais importante, entretanto, é a implicação que esta visão patológica de déficit tem para o tipo de educação que essas professoras pensam deva ser dada a essas crianças. Como a supervisora pedagógica e a diretora tão insistentemente afirmaram, a escola deveria adaptar-se à “realidade” dessas crianças. Esse entendimento é freqüentemente traduzido no pensamento das professoras num rebaixamento das expectativas acadêmicas e no inculcamento dessas mesmas virtudes e valores morais que tanto faltam nos ambientes familiares.

A lógica desse raciocínio é, em parte, responsável pela definição extremamente estreita dada por essas professoras a certas categorias escolares tais como currículo, avaliação, métodos de ensino. Excetuando talvez a professora de Ciências, o trabalho escolar para essas professoras é adequadamente descrito por uma imagem fornecida pela professora da terceira série: “Crianças sentadas nas suas classes com um caderno em suas mãos”. Currículo, avaliação, experiências educacionais são limitadas a uma gama bastante restrita. Na realidade, a natureza das experiências educacionais favorecidas por essas professoras é revelada exatamente pela quase completa ausência de qualquer proposição mais ampla sobre princípios e conceitos de aprendizagem e ensino. Ironicamente, apesar da percepção das professoras a respeito da deficiência de recursos culturais no ambiente familiar dessas crianças, a escola oferece uma gama correspondentemente limitada de experiências educacionais.



Finalmente, as visões dessas professoras são formadas tanto pelo futuro que elas imaginam será o dessas crianças, como pelas circunstâncias presentes de suas vidas. O fato de que a maioria dessas crianças vão abandonar a escola antes de completar o oitavo grau é o outro lado daquela realidade tão frequentemente mencionada pela diretora e pelas outras professoras. Como disse uma das orientadoras educacionais: “Por que sujeitá-los a esses testes vocacionais se nós sabemos que eles vão vender verduras ou colocar tijolos? Esta é nossa realidade social”.

As outras professoras parecem ter expectativas similarmente baixas a respeito do futuro dessas crianças. Elas também tendem a aceitar isso, sem questionar, como um fato natural da vida. Com duas exceções, essas professoras se satisfazem em apenas listar suas futuras ocupações como consistindo principalmente de trabalho manual. Ver suas predições tornarem-se verdadeiras ano após ano impede-as de sustentar qualquer ilusão a respeito da transformação dessa situação através da educação. Elas nem mesmo tentam apresentar qualquer explicação para esses fatos, que elas vêem tão claramente, além de sugerir que as características de classe das crianças podem ser a causa de seu fracasso. “Isto acontece por causa da vida de família deles: eles não se interessam por nada”, diz a professora de geografia.

Podemos agora examinar os temas e posições principais do discurso educacional das professoras e outras pessoas entrevistadas na Escola A. Em alguns aspectos, seu pensamento educacional está próximo ao das professoras da Escola B. O tipo de escolarização que elas defendem é definido por omissão. O significado que elas dão às diferentes categorias escolares (currículo, avaliação, métodos de ensino) deve ser buscado mais naquilo que é deixado de fora de seu discurso do que naquilo que é efetivamente dito. Uma vez que elas não professam nenhuma pedagogia explícita em comum, a escolarização para essas professoras é aquilo que elas normalmente fazem em suas salas de aula. E isto é tão “natural” e tido como normal que, em geral elas não sentem a necessidade de destacar aquilo que é tão “óbvio”.

A percepção de que um dos principais elementos de seu ofício é transmitir eficientemente o conteúdo da matéria, tendo em vista o exame vestibular, distingue-as das professoras da Escola B, mas isso não é suficiente para fazê-las adotar uma definição mais ampla de escola e de pedagogia. Ao contrário, essa pressão apenas serve para

reforçar a aderência a um entendimento convencional e de senso comum do tipo de escolarização que elas devem fornecer.

Quando perguntadas sobre educação, pedagogia, avaliação, essas professoras frequentemente referiam-se a expressões e conceitos tais como “distribuição e seqüência de conteúdos”, “transmissão de conteúdo e matéria”, “avaliação por objetivos”. Ou limitavam-se a mencionar e a descrever qual era o procedimento formal oficial da escola em relação a um determinado elemento pedagógico.

Diferentemente das professoras da Escola B, as professoras da Escola A têm, em geral, uma avaliação bastante positiva das crianças e de suas famílias. Elas vêem a maioria das crianças como vindo de lares onde têm uma variedade de recursos, que correlacionam com um alto grau de educabilidade e de conhecimento do mundo. Elas se queixam, entretanto, da existência de crescentes problemas de disciplina e de falta de motivação, que parecem atribuir a anomalias familiares, principalmente às tensões causadas por pais separados ou à negligência de pais demasiadamente ocupados. Compare-se a conotação psicológica desta visão patológica da família com a conotação moral dada pelas professoras da Escola B. O julgamento das professoras da Escola A não é feito a partir da avaliação de uma cultura global, mas constitui-se numa explicação psicológica para uma “disfunção” bem localizada e específica. Como disse a orientadora educacional: “Em outras escolas públicas o problema é mais econômico. Aqui é emocional, é um problema de inversão na hierarquia de valores”.

Finalmente, essas professoras cultivam uma expectativa bastante alta a respeito do futuro das crianças. Elas calculam que a maioria delas continuará até o segundo grau e depois até a universidade. É esta expectativa, na minha opinião, que as faz colocar tanta ênfase na transmissão eficiente da matéria. Na ausência de qualquer outra diretriz, é, em última instância, essa expectativa que fornece significado e coerência a suas práticas pedagógicas.

### **Fontes das diferentes pedagogias**

Tendo mapeado as diferenças entre as pedagogias em funcionamento nas três escolas tanto em termos de padrões de trabalho escolar e de controle quanto em termos do pensamento das professoras, podemos agora

explorar alguns fatores que podem explicá-las. Eu já mencionei algumas das possíveis origens dessas pedagogias. No que segue tentarei desenvolver isto um pouco mais.

Um dos fatores envolvidos é a estrutura organizacional do sistema educacional. A divisão mais importante, no que respeita à classe social, é a divisão entre escola pública e escola particular. O setor público, servindo predominantemente a classe trabalhadora, está organizado de uma forma tal que responde principalmente a uma burocracia educacional distante e centralizada cuja preocupação principal é com os aspectos formais e ritualísticos da escola mais do que com questões educacionais substantivas. O setor particular, por outro lado, que atende às classes médias e altas, embora restringido em alguma medida por determinações estatais, responde atentamente às demandas feitas pelas classes as quais ele serve, por modos específicos de pedagogia. Este setor tem também a opção de adotar diferentes estruturas organizacionais internas.

A estrutura organizacional da Escola C é uma boa ilustração dessa possibilidade de diferenciação. Organizacionalmente, a Escola C é uma fundação privada, administrada pelos pais e professores. Seus estatutos foram feitos para garantir a participação de pais e professores na administração escolar. "Participação da comunidade" é uma expressão central nas atividades de relações públicas da escola.

A participação de pais e professores, entretanto, não é feita sem conflito. Existe uma tensão constante entre pais e professores a respeito de quem tem a última palavra sobre a educação das crianças na escola. Um elemento diferente do profissionalismo docente aparece aqui, um elemento que busca proteger coletivamente os professores da intrusão dos pais. Os professores estão sempre prontos a tornar claro, sempre que têm a oportunidade, que a pedagogia é seu domínio exclusivo. Este processo de reserva de domínio profissional tem sua correspondência num notável processo de coordenação interna. A escola tem uma doutrina educacional clara e explícita e está organizada para assegurar que essa doutrina seja realmente praticada.

As duas escolas públicas do meu estudo são representativas da organização interna de muitas escolas públicas brasileiras. Paradoxalmente, embora elas sigam um modelo burocrático no que concerne aos aspectos externos da escolarização (suas operações administrativas são regulamentadas em de-

talhe), sua operação pedagógica fica inteiramente ao critério de cada professor, individualmente.

Excetuando algumas características comuns, devido à mesma ligação com a burocracia educacional do Estado, as duas escolas públicas examinadas no meu estudo diferem em relação a alguns elementos organizacionais. A mais visível dessas características diferenciadoras é o grau de eficiência e diligência aplicadas em assuntos administrativos. Enquanto a Escola A está muito preocupada com a operação dessas atividades externas, na Escola B observa-se um certo clima de "afrouxamento" em questões de administração e organização. Das filas ordenadas de alunos antes da entrada nas salas até a distribuição cuidadosa das tarefas administrativas, da organização extremamente cuidadosa dos arquivos e dos serviços secretariais até o funcionamento coordenado das aulas, o funcionamento e a organização externas da Escola A passam uma imagem de ordem e eficiência. Em contraste, uma troca frequente de professores e de horários, uma alta taxa de ausência dos professores e falta de pontualidade, o que frequentemente encurta o dia escolar, dão à Escola B um aspecto de irregularidade e de falta de organização.

Essas duas escolas públicas partilham, entretanto, uma característica organizacional que é relevante para a análise de sua pedagogia oculta. Nenhuma das duas apresenta uma coordenação estreita no que diz respeito às suas atividades pedagógicas. Além da sua preocupação com aspectos externos das atividades de ensino (formulários, testes, boletins, por exemplo), as professoras têm como referência para suas ações pedagógicas apenas suas visões idiossincráticas de educação, definições de senso comum do trabalho escolar e um conjunto de expectativas baseadas nas suas percepções da classe social das crianças.

Como eu mostrei, as experiências imediatas cotidianas das professoras com as crianças das diferentes classes sociais moldam de forma diferente seu pensamento pedagógico e suas práticas escolares. Elas tendem a fornecer soluções diferentes para as diferentes características situacionais de seu trabalho cotidiano. Apesar das diferenças individuais entre as professoras, são essas respostas que, em última instância, formam uma cultura docente específica, no sentido de um repertório de respostas comuns a problemas comuns. É essa cultura que, em cada escola, molda a pedagogia invisível específica.

Em resumo, então, a pedagogia explícita professada pela Escola C é uma resposta direta às necessidades e interesses de certos setores das classes altas por certos modos específicos de socialização, os quais são funcionais, ou percebidos como tais, para a manutenção de seus privilégios e posições de classe. A existência de escolas oferecendo pedagogias diferentes daquela oferecida na Escola C apenas mostra que diferentes frações das classes dominantes têm diferentes percepções a respeito das disposições e habilidades que devem ser desenvolvidas por seus filhos a fim de confirmar suas posições na estrutura social. É também possível que, para além das aparências diferentes entre as várias pedagogias sendo oferecidas às classes dominantes, haja alguma valorizada disposição comum que esteja sendo fornecida por todas. É muito possível que tal disposição seja uma certa relação com a linguagem: as crianças das classes dominantes adquirem uma facilidade na manipulação da linguagem, a qual não está disponível para as crianças das classes dominadas. Em termos de credenciais educacionais estritas, entretanto, essa medida comum é o grau de sucesso obtido por essas escolas (e suas pedagogias) na preparação de seus alunos para o vestibular.

Nos poucos casos em que uma escola pública primária é freqüentada por crianças das classes médias e altas, como na Escola A parece que os pais podem influenciar, em alguma medida, a pedagogia da escola em seu favor. No caso particular da Escola A, a sua pedagogia invisível é, em parte, resultado da pressão direta dos pais. A influência da classe social, entretanto, é bastante filtrada através do efeito de expectativas sociais amplas e difusas sobre o pensamento e a ação das professoras.

Por outro lado, a maioria das escolas públicas primárias é freqüentada prioritariamente por crianças das classes trabalhadoras. A natureza da relação subordinada entre a classe trabalhadora e as instituições do Estado e seu difícil acesso ao poder político e a outros recursos impedem-nas de influenciar diretamente o funcionamento e a organização das escolas freqüentadas por seus filhos. Assim, o que dá forma à pedagogia invisível real é aquela cultura docente de senso comum desenvolvida pelas professoras no seu encontro cotidiano com os problemas surgidos das más condições de vida das crianças sob sua supervisão.

Esses problemas estão na raiz das perspectivas e das práticas das professoras. Minha análise do pensamento e das práticas das

professoras das classes trabalhadoras pode ter sugerido que suas visões são imaginárias e frutos de mero preconceito. Entretanto, mesmo que essas imagens possam estar baseadas num conjunto complexo de representações e concepções distorcidas, elas têm, não obstante, um referente real. Os problemas que as professoras têm que enfrentar nos seus encontros cotidianos resultam de pobreza real e são, de fato, enormes e complexos. As soluções individuais podem variar da benevolência e compaixão à hostilidade e à indiferença. Elas representam, entretanto, estratégias para lidar, dentro da sala de aula, com enormes problemas econômicos e sociais, cujas causas essas professoras, compreensivelmente, talvez não percebam. Vale a pena notar que os professores e professoras das crianças das classes trabalhadoras constituem uns dos poucos membros de outras classes a ter contato diário com algumas das disfunções resultantes da lógica da desordem urbana de um desenvolvimento capitalista dependente.

Os problemas sociais aos quais as práticas e as elaborações ideológicas das professoras da Escola B são respostas educacionais não são, obviamente, específicos do entorno habitacional dessa escola. Eles são um exemplo não apenas da configuração inteira de desigualdades e disfunções do desenvolvimento urbano da área metropolitana de Porto Alegre, mas de muitas outras áreas metropolitanas e urbanas do Brasil.

## **Pedagogia e Reprodução Social**

É hora de reunir os elementos principais do meu estudo e relacioná-los ao quadro teórico da reprodução cultural e social. O que eu apresentei até agora pode ser assim sumariado: 1) As escolas examinadas no meu estudo fornecem de fato diferentes modos pedagógicos. 2) Essas diferentes pedagogias podem ser atribuídas, entre outros fatores, às características de classe social das crianças que freqüentam essas escolas. No que segue tentarei relacionar essas constatações a questões levantadas pela literatura relevante a respeito das relações entre educação e processos de reprodução social.

As teorias de reprodução social foram desenvolvidas sobretudo através de deduções *ex post facto*. Raramente elas tratam dos processos mediadores pelos quais os arranjos institucionais existentes que contribuem para a reprodução social foram originalmente estabelecidos ou pelos quais eles persistem.

Elas usualmente supõem uma classe capitalista e um Estado omniscientes que fazem o sistema educacional funcionar para servir eficientemente às necessidades do capital.

Embora o resultado final seja um sistema escolar funcional às necessidades da classe capitalista, não é assim tão óbvio que esse sistema tenha sido tão cristalinamente e propositadamente planejado para isso. Nem é verdade que os planos do Estado para fazer com que a educação funcione em favor das necessidades da produção efetivem-se tão facilmente como algumas dessas formulações pressupõem. Ver o funcionamento e a estrutura, a forma e o conteúdo da escola como reações e respostas diretas e mecânicas aos interesses e necessidades do sistema econômico, mediadas embora pela intervenção do Estado capitalista, é dar uma ênfase exagerada ao papel da estrutura em moldar a vida social, em detrimento dos muitos processos e fatores mediadores. Ademais, esse estilo de raciocínio também tende a fornecer uma visão estática da sociedade, na qual as possibilidades para a mudança e a transformação estão ausentes.

É verdade que tudo aparece como se o resultado final estivesse na intenção de um Estado sintonizado com os interesses da classe capitalista. Uma exame da estrutura da força de trabalho na área metropolitana de Porto Alegre, por exemplo, mostraria um ajuste estrutural nítido entre a escola e o trabalho. Por um lado, o sistema escolar parece estar produzindo um certo número de pessoas com credenciais superiores e médias de educação para preencher os postos mais altos e os intermediários do sistema de produção. Por outro lado, a grande massa de jovens analfabetos, semi-analfabetos e sem qualquer qualificação que é expulsa precocemente do sistema escolar parece ser um resultado conveniente e funcional para a maioria dos lugares ocupacionais oferecidos por essa economia capitalista dependente, na medida em que fornecem um grande exército de reserva de mão-de-obra não qualificada.

Observar esse ajuste, entretanto, não é equivalente a explicar os muitos fatores mediadores que levaram a esse resultado. Tentarei no que segue descrever alguns desses fatores tais como eles emergem da minha pesquisa.

Como tentei demonstrar, um dos fatores mais importantes na moldagem da pedagogia efetiva usada pelas escolas é a forma com que o sistema educacional é organizado. A existência de uma rede de escolas particulares possibilita que as classes médias e altas

dêem forma ao tipo de escolarização que querem para seus filhos. Por outro lado, o sistema público que serve predominantemente às classes trabalhadoras, dada a estrutura existente de poder, tende a fornecer um produto pedagógico padronizado. Enquanto o produto educacional distribuído às classes dominantes está talhado para se ajustar à sua percepção do que é bom para suas crianças, o produto oferecido às classes trabalhadoras é moldado de acordo com a percepção da *escola* sobre qual é o seu mandato.

Não é a existência de um plano pedagógico organizado, elaborado pelo Estado ou qualquer outra agência, que permite a distribuição diferencial da pedagogia de acordo com a classe social. Paradoxalmente é exatamente a suposição de que um produto uniforme chamado "escolarização" está sendo oferecido a todas as crianças, independentemente de sua classe social, que permite sua distribuição desigual.

Dada essa suposição e a estrutura organizacional que eu descrevi, é uma interação de fatores no nível da escola que, em última instância, determina a forma e o conteúdo efetivos da escolarização que é oferecida às diferentes classes sociais. Como eu mostrei, a pedagogia efetiva é feita no nível da escola, é produzida pelos atores que participam das atividades escolares, não obstante estar delimitada por fatores estruturais.

Assim, no caso da Escola C, por exemplo, a pedagogia existente é o resultado de uma interação dos seguintes fatores: 1) A existência de um grupo de profissionais da educação, professando uma pedagogia elaborada, cuja origem pode ser atribuída às frações médias da classe dominante (Bernstein, 1977); 2) A autonomia relativa da escola particular; 3) A demanda feita por uma fração das classes dominantes por um tipo de escolarização que ela percebe levar as vantagens no setor econômico; 4) Uma coincidência entre as pedagogias da escola e da família.

Ao contrário, a estrutura organizacional das duas escolas públicas examinadas em meu estudo impõe limitações mais estreitas sobre as respostas locais. Elas são, não obstante, dentro desses limites, também produzidas nas próprias escolas. Como vimos, a mesma estrutura organizacional que conduz a uma ausência similar de uma pedagogia explicitamente professada na Escola B e na Escola A, tende a produzir de fato duas pedagogias diferentes. Os fatores que produzem essas pedagogias podem ser assim resumidos: 1) Uma estrutura organizacional na qual a

está ausente: 2) Uma pressão de parte dos pais por um resultado específico (domínio da matéria, na Escola A), ou a ausência de uma tal pressão (Escola B); 3) A adoção pelas professoras de uma pedagogia efetiva baseada nas suas percepções dos ambientes familiares das crianças e do futuro ocupacional esperado.

### **A distribuição diferencial de pedagogia e a reprodução das relações sociais de produção**

O propósito principal deste estudo era o de examinar a distribuição diferencial da pedagogia e os fatores que a poderiam explicar. O outro lado dessa equação, os efeitos dessa distribuição sobre a reprodução das relações sociais de produção, permaneceu implícito ao longo do artigo. Um exame explícito desse aspecto deve agora ser tentado.

A literatura sobre escola e reprodução social sugere que a contribuição da escola para a reprodução das relações sociais de produção são efetivadas através dos seguintes efeitos: 1) A escola forma diferencialmente as subjetividades das diferentes classes sociais, isto é, ela prepara as classes subordinadas para serem seguidoras passivas de regras e diretivas e as classes dominantes para ativamente formulá-las e impô-las e, ao mesmo tempo, para, de forma autônoma, controlar o seu próprio comportamento (Bowles e Gintis, 1976, por exemplo). 2) A escola prepara as crianças das classes subordinadas para aceitar passivamente a interpretação dominante da sociedade, a ideologia dominante, enquanto as crianças das classes dominadas são preparadas não somente para aceitar aquela interpretação, mas para reproduzi-la ativamente e para impô-la (Althusser, 1971; Baudelot e Stablet, 1975, por exemplo). 3) A escola distribui uma cultura e um conhecimento dominante, os quais são parte constitutiva do "habitus" da classe dominante: esta cultura é consistente com o capital cultural acumulado por aquela classe, enquanto a classe dominada é excluída dela pelo próprio processo do "habitus" diferencial cultivado no domínio da família (Bourdieu e Passeron, 1977). 4) A escola transmite diferentes tipos de conhecimento às diferentes classes: um conhecimento de *status* alto às classes dominantes; um conhecimento de baixo *status* às classes dominadas (Baudelot e Establet, 1975). 5) No processo de identificação da escola com o trabalho intelectual, o trabalho manual é definido pela simples exclusão do conhecimento escolar e em oposição a ele (Poulantzas, 1978).

Esses constituintes individuais da escolarização, isto é, efeitos que incidem diretamente sobre características psicológicas dos indivíduos. Dos autores revisados acima, somente Poulantzas chama a atenção para os efeitos da escola como uma instituição. Ele vê a existência da escola e sua separação da produção como sendo central para a reprodução das relações capitalistas de produção, ou seja, a divisão entre o trabalho mental e manual. Ele distingue entre a reprodução dos agentes e a reprodução dos lugares. Os efeitos que eu listei acima seriam, de acordo com essa distinção, relacionados à reprodução dos agentes. Para Poulantzas, a escola, por ser separada da produção e ao equacionar seu resultado com o trabalho intelectual, reforça a divisão entre trabalho manual e mental, o que legitima as relações políticas e ideológicas de dominação na esfera econômica.

Na minha opinião, a ênfase dada pela literatura aos processos sócio-psicológicos de internalização do controle e à formação das subjetividades apresenta alguns problemas. Primeiro, esta literatura parte de uma visão psicológica dos processos de estabelecimento de relações de dominação/subordinação, através dos quais as relações com as autoridades e a hierarquia são internalizadas como disposições e atitudes psicológicas duráveis e permanentes. A versão extrema dessa visão é representada pelo conceito de "habitus" de Bourdieu, pelo qual a estrutura é "esculpida" na consciência.

Essa é uma descrição errônea de como as relações de dominação/subordinação são criadas e mantidas. A imposição de uma certa visão e de uma certa interpretação do mundo e da sociedade não é nunca um processo tão fácil quanto algumas dessas perspectivas teóricas querem fazer parecer. Nem é tão pouco uma questão resolvida para sempre, como a noção de internalização parece supor. Os processos de estabelecimento de relações de dominação/subordinação e de sua continuidade pode ser melhor pensado como um processo de conflito e negociação permanentes, no qual nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. É sempre uma consideração, de parte do lado dominado, de todos os fatores envolvidos numa dada relação, possíveis ganhos e perdas, que determinará o estabelecimento e a continuação da relação de dominação, não um consentimento internalizado, consolidado, da parte do possível dominado.

Outro problema com uma análise que vê a relação diferencial com as estruturas de autoridade da escola como fontes de disposição internalizadas diferenciais é a suposição de que as atitudes desenvolvidas em resposta às ações da escola são transferíveis para ou-

tros locais. Uma objeção que se pode fazer a essa argumentação é a de que um exame da história da escola mostrará que relações autoritárias predominaram na escolarização das crianças das classes dominantes. Não é a relação dos indivíduos de uma classe com uma instituição que fazem com que suas subjetividades sejam dominantes ou dominadas. É antes a natureza de suas relações globais com um conjunto de instituições, incluindo principalmente suas relações com os meios de produção, que determinam sua posição em relações de dominação/subordinação. A subordinação temporária nas relações de autoridade frente a uma instituição educacional pode mesmo ser o preço a pagar para garantir uma posição dominante na esfera econômica.

Por outro lado, como eu observei antes, o equilíbrio das relações de poder é sempre instável e altamente dependente das condições particulares de uma dada situação. É meu argumento que as relações na escola, por exemplo, são de natureza bastante diferente das relações no local de trabalho. Não podemos predizer o resultado das relações no local de trabalho (sejam de conflito e rebelião ou de aceitação e conformidade) a partir das relações na escola.

Finalmente, a passividade e a conformidade às normas a aos valores da escola podem ser apenas uma estratégia conveniente para lidar situacionalmente com os elementos de poder da instituição. O processo de incorporação e integração tem que ser feito a cada vez. Como Foucault (1979) observou tão bem, é exatamente por que uma internalização bem sucedida não pode nunca ser garantida que dispositivos e estratégias disciplinares são necessários.

É dentro deste contexto que quero discutir os meus resultados sobre os padrões de controle nas três escolas estudadas. Como mostrei, modos imperativos de controle, nos quais a obediência incondicional à autoridade das professoras era esperada, eram predominantes na Escola A, embora a execução das normas e regras fosse raramente feita com rigidez excessiva. As crianças eram, como eu observei, usualmente cooperativas e obedientes. Podemos interpretar isso como um treinamento para a obediência e a subordinação? E, no caso de resposta positiva, podemos perguntar se esse resultado está sendo eficientemente produzido, contribuindo assim para um aspecto de reprodução das relações sociais de produção. Podemos apenas especular a respeito das respostas a essas questões.

Os modos de controle de comportamento são homólogos aos processos envolvidos no papel de agentes subordinados nas relações de dominação/subordinação que ocorrem em outros locais. Mas essa homologia é muito limitada. Traçar um paralelo direto e completo entre o papel que essas crianças de classe trabalhadora exercem nas relações sociais na escola e o papel que elas exercerão nas relações sociais no local de trabalho implica uma falta de compreensão da natureza bastante diferente das relações nesses dois locais. O exercício do controle na sala de aula e na escola objetiva apenas conservar uma certa aparência de ordem e do que é comumente entendido como “escola”. Como vimos, na Escola B a pressão sobre os alunos em termos de rendimento escolar era bastante frouxa. Além disso, o custo da desobediência é bastante baixo. Por outro lado, a natureza do controle no local de trabalho é completamente diferente. Aqui o controle é guiado por um objetivo claro e sem ambigüidade por parte da gerência, ou seja, o de extração da mais-valia. Além disso, a desobediência tem conseqüências imediatas e de longo alcance. Nesse sentido, então, algumas das professoras da Escola B estavam corretas em observar que aquelas crianças estavam aproveitando, possivelmente, os únicos momentos felizes de suas vidas.

Eu argumento que os modos de controle predominantes na escola podem ser melhor entendidos como um reflexo da posição global da classe trabalhadora nas relações sociais de produção mais que como uma preparação para elas. Embora aqueles modos possam estar dialeticamente relacionados à rede global de relações sociais vivenciadas pela classe trabalhadora numa sociedade capitalista, elas são mais uma conseqüência que uma causa. Todas as escolas poderiam mudar hoje para formas mais brandas e abertas de controle e, outras coisas permanecendo constantes, nada mudaria em termos da reprodução das relações sociais de produção, como Bernstein (1977) tão corretamente observou.

Por outro lado, a submissão fácil demonstrada por essas crianças à ordem escolar pode significar não que elas tenham internalizado disposições subordinativas, mas apenas que já calcularam suas chances contra uma ordem social adversa. Elas podem ter apenas desenvolvido estratégias convenientes para lidar da forma mais econômica possível com essa situação, o que pode incluir uma aceitação temporária das normas da escola.

E o que acontece na Escola A, que recebe uma perspectiva melhor para compreender o papel das relações sociais na sala e na escola nos processos de reprodução social. As relações sociais nas quais essas crianças estão envolvidas são claramente inconsistentes, tanto com suas relações sociais na família, quanto com seus lugares futuros prováveis na reprodução. E, contudo, a maioria delas certamente será bem sucedida em ocupar postos privilegiados na estrutura ocupacional.

Finalmente, parece que, no que respeita ao controle, existe uma perfeita homologia entre os modos de controle predominantes na Escola C e os lugares prováveis daquelas crianças na estrutura social. Eu argumentaria, entretanto, que isso deve ser visto mais como uma consequência de sua bem sucedida dominação de classe do que como uma causa dela. Essas crianças estão tendo o benefício desses modos de controle porque eles são valorizados por uma fração da classe dominante, a qual foi bem sucedida na “fabricação” de uma pedagogia para acomodá-los.

Há, entretanto, um aspecto do modo de controle predominante na Escola C que está relacionado com a reprodução cultural e social. Mas eu argumentaria que isso tem mais a ver com a aquisição de uma tecnologia que com a moldagem de alguma característica psicológica associada com posições dominantes. A ênfase em processos de negociação e raciocínio, elementos centrais dos modos de controle predominantes na Escola C, envolve principalmente uma preocupação com a manipulação da linguagem e da auto-expressão com o objetivo de manipular o comportamento interpessoal. O uso de processos de negociação para resolver problemas de ordem na sala de aula e na escola deveria ser visto como uma prática em habilidades linguísticas, as quais são essenciais para a boa *performance* nos lugares dominantes na produção. É conhecimento incorporado na linguagem que está sendo transmitido aqui.

Isto me leva ao meu argumento central. O que realmente distingue essas escolas, no que respeita a processos de reprodução social, é sua distribuição diferencial de conhecimento. Como mostrarei, sob o disfarce de um formato escolar uniforme, o conhecimento e as habilidades transmitidas nas três escolas são de natureza bastante diferente.

Primeiramente, devemos considerar aquela concepção distintiva do conhecimento e das habilidades, predominante na Escola C. As crianças não estão apenas sendo eficientemente introduzidas aos conteúdos de corpos formais de conhecimento tais como história, matemática e português. Elas estão também aprendendo uma relação especial

apenas os conhecimentos, mas os princípios por detrás de sua produção. Ademais, elas são iniciadas num conjunto de habilidades tais como: facilidade na manipulação da linguagem, auto-confiança em termos de expressão pessoal e uma relação crítica com o conhecimento recebido. Essas são habilidades essenciais na *performance* daqueles papéis na estrutura ocupacional associados com o controle de outros: elaboração e planejamento (em oposição à execução), o controle do conhecimento existente e a criação de novo conhecimento.

Naturalmente, a condição essencial para que todo o potencial incorporado nesse *know-how* seja realizado é permanecer no sistema escolar, a fim não apenas de receber mais quantidade do mesmo produto mas também de obter a credencial oficial que é o que, em última instância, vai sancionar aquele *know-how* adquirido.

As crianças da Escola A, como vimos, aprendem um conjunto bastante diferente de significados, habilidades e relações com o conhecimento. A definição extremamente estreita de escolarização imposta sobre essas crianças certamente as deixará em desvantagem em relação às crianças da Escola C, por exemplo. Mas como elas provavelmente vão permanecer no sistema, terão chances adicionais de compensar essas possíveis desvantagens. Ademais, a própria ecologia oferecida pelas suas relações globais de classe provavelmente fornecerá parte daqueles conhecimentos e habilidades que a Escola C intencionalmente cultiva nos seus alunos.

Às crianças da Escola A, entretanto, está sendo ensinado algum conhecimento, embora de natureza bastante limitada. Através de sua ênfase no domínio eficiente do conhecimento contido nos livros-texto e na aprendizagem mecânica, aquelas crianças estão extraíndo não apenas algum significado a respeito da importância do conhecimento escolar, mas também adquirindo alguma informação e algumas habilidades de estudo, o que pode mostrar-se valioso na sua carreira educacional subsequente.

Finalmente, em contraste com as outras duas escolas, as crianças da Escola B não podem extrair de sua experiência de escolarização mais que o significado de uma relação subordinada com o conhecimento, uma vez que a elas não se ensina qualquer coisa que possa ser substancialmente equacionada com conhecimento. E contudo elas estão aprendendo a aceitar a legitimidade de um conhecimento que sempre estará em outro lugar. Uma vez que os signos exteriores e os rituais do conhecimento escolar estão também obviamente presentes aqui (professores, salas

de aula, quadros-negros, livros-texto, folhas de exercício), o *status* legítimo de um conhecimento que não lhes está sendo oferecido está gradualmente sendo estabelecido.

Na minha opinião, o elemento mais importante da pedagogia da Escola A, aquele que implica nas conseqüências mais sérias para processos de reprodução social, é o fato de que a essas crianças está sendo dado apenas um arremedo de conhecimento, uma versão do conhecimento escolar do qual toda substância foi extraída. Se é verdade que todo conhecimento é transformado na sua passagem para o conhecimento escolar, nós estamos observando aqui o último estágio nesse movimento em direção à entropia.

Essa observação coloca em questão algumas interpretações que tendem a atribuir o baixo rendimento escolar das crianças das classes trabalhadoras a uma discrepância entre os valores e o conhecimento dominantes e os próprios valores e recursos da classe trabalhadora. É verdade que os valores e os recursos culturais dessas crianças são, em geral, desconsiderados pela pedagogia escolar. O que é oferecido em seu lugar, entretanto, não é conhecimento dominante, mas uma versão muito diluída e degradada dele.

Enquanto as crianças da Escola C estão sendo reforçadas nas posições dominantes herdadas, sobretudo através da aquisição ativa de valorizados recursos culturais, a criança que está agora freqüentando a Escola B tornar-se-á o futuro trabalhador manual através da privação desses bens culturais. O processo que está acontecendo aqui é de socialização por negação mais que por imposição ativa. Essa privação, juntamente com a privação de credenciais, à qual ela está obviamente conectada, está na raiz da divisão mental/manual do trabalho, como Poulantzas (1970) tão corretamente observou. A escola cria a trabalhador manual não tanto ao ensinar habilidades manuais num sentido positivo, mas, ao invés, ao definir o manual em oposição à apropriação do conhecimento que caracteriza o trabalho mental. Essa visão contribui para lançar alguma compreensão sobre a razão por que tantos trabalhadores manuais têm pouca ou nenhuma escolarização nas formações capitalistas dependentes contemporâneas, um fato que as teorias que enfatizam o papel ideológico da escola, ou mesmo sua contribuição positiva em distri-

buir certas habilidades e na formação da força de trabalho, não podem explicar.

Finalmente, cabe lembrar que, embora aquelas características e habilidades mais diretamente associadas com uma dada posição nas relações sociais de produção têm que ser aprendidas, e a escola certamente contribui para isso, não devemos enfatizar demasiadamente o papel da escola na formação do trabalhador subordinado. Embora a escola exerça um papel decisivo na formação do trabalho *mental*, o trabalhador subordinado, ao menos em formações capitalistas dependentes como o Brasil, é, em última instância, formado através de outros mecanismos, tais como a exclusão direta da propriedade e do poder, das péssimas condições de vida resultantes do desemprego e do sub-emprego, dos baixos salários e da instabilidade no local de trabalho. O papel de outros processos que contribuem para a reprodução cultural e social do trabalho não pode ser também negligenciado: os meios de comunicação, a repressão política e os meios de coerção direta como a polícia e o sistema judiciário.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Lenin and philosophy and other essays*. Nova York, Monthly Review Press, 1971.
- ANYON, J. Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, n. 11, 1981: 3-42.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. Mexico, Siglo Veintiuno, 1975.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*, v. 3. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. *Reproduction in education, society and culture*. Londres, Sage, 1977.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. Nova York, Basic Books, 1976.
- CONNEL, R. W. et alii. *Making the difference*. Sidney, George Allen and Unwin, 1982.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish*. Nova York, Vintage Books, 1978.
- KEDDIE, N. Classroom knowledge. In: Michael F. D. Young (Ed.). *Knowledge and control*. Londres, Collier-Macmillan, 1971.
- POPKEWITZ T. et. alii. *The myth of educational reform*. Wisconsin, University of Wisconsin Press, 1982.
- POULANTZAS, N. *Classes in contemporary capitalism*. Londres, Verso, 1978.
- WHITTY, G. *Sociology and school knowledge: curriculum theory, research and politics*. Londres, Methuen, 1985.

\* \* \*

Este artigo está baseado na dissertação de Ph. D. do autor, apresentada à Escola de Educação da Universidade de Stanford, intitulada "Pedagogy and Social Class in a Brazilian Urban Setting" (Maio de 1984). Uma versão ligeiramente diferente deste artigo está sendo publicada no *British Journal of Sociology of Education*, v. 9, n. 1, 1988: 73-97.

\* TOMAZ TADEU DA SILVA é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



# A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições

ROGER DALE

**T**endo em vista tudo que sociólogos, economistas e cientistas políticos têm dito sobre os significados e as suposições, os processos e as práticas, as funções e os resultados dos sistemas educacionais nos últimos anos, é realmente bastante surpreendente não encontrar quase nenhuma análise das implicações do papel do Estado, independentemente do enfoque particular adotado. Parece que tanto para os sociólogos e economistas da educação, que na realidade ignoram, quanto para aqueles cientistas políticos que estudam as operações internas da “educação sob a égide do governo”, o Estado é visto como um meio efetivamente neutro de distribuição de resultados pretendidos que são decididos em outro lugar, os sociólogos e os economistas têm-se concentrado em revelar os resultados pretendidos, enquanto os cientistas políticos têm estudado as obstruções organizacionais à realização daqueles resultados. O Estado é, então, colocado na posição na qual os professores eram colocados em muitas das primeiras reformas curriculares – supõe-se que ele seja incapaz de qualquer contribuição própria (e é indesejável que assim seja) à realização dos resultados pretendidos, mas ele pode involuntariamente interferir naquela realização; o melhor que se pode esperar do Estado (ou do professor) é que ele manterá uma conduta tão neutra quanto possível no processo de implementação de resultados que são decididos alhures.

Consideremos, brevemente, as três principais abordagens de sociologia de educação

da última década: o enfoque estrutural-funcionalista, a “nova” sociologia da educação e a economia política da educação. Em nenhuma delas o papel do Estado é considerado mais que marginalmente e na maioria dos estudos esse papel é ignorado. O primeiro enfoque, com suas suposições de consenso e integração e seu foco (pós Sputnik) nas contribuições tecnológicas da educação à economia, implicitamente relegou tudo que acontecia entre o *input* e o *output* do sistema educacional ao *status* de “caixa preta”. Essa omissão foi parcialmente reparada pela “nova” sociologia da educação, com sua concentração no conteúdo da escolarização e em como concepções particulares da realidade são construídas e mantidas nas escolas e nas salas de aula. O Estado, contudo, ainda permanecia na caixa preta, e assim continuou, mais surpreendentemente, na crítica à nova sociologia, feita a partir da economia política. A economia política chamou a atenção para a falta de concepções de poder e de estrutura na “nova” sociologia da educação, mas passou por cima do papel do Estado e foi diretamente às necessidades do sistema capitalista, marginalizando e neutralizando implicitamente, outra vez, a importância do papel do Estado; nunca se deixa claro como as necessidades do sistema capitalista são levadas a, e satisfeitas em, cada escola e cada sala de aula.

Por outro lado, os autores que têm feito do Estado seu foco de interesse têm, normalmente, prestado pouca atenção a educação. Isto se aplica tanto aos que contribuíram para o recente ressurgimento pelo interesse por teorias marxistas do Estado (embora eu vá tentar extrair delas algumas implicações

para a educação, mais adiante) quanto à ciência política convencional. Existem, entretanto, exceções em ambos os enfoques e pode ser instrutivo considerá-las por um momento. Uma exceção marxista é o ensaio de Althusser sobre os AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado) (Althusser, 1971). Nele a educação é vista como o aparelho de Estado ideológico principal na reprodução do modo capitalista de produção. A particular concepção de aparelho de Estado sustentada por Althusser, entretanto, não é uma concepção que permita uma melhor compreensão das implicações do papel do Estado na educação. Pois, como Laclau (1977, pp. 68-9) observou, “implícita na concepção de Aparelho Ideológico de Estado existe uma concepção do Estado que cessa inteiramente de considerá-lo como uma instituição...” Para Althusser, “*tudo* aquilo que serve para manter a coesão de uma formação social faz parte do Estado. Nesse caso... o Estado é simplesmente uma *qualidade* que permeia todos os níveis de uma formação social” (ênfase no original). Tentar explicar os sistemas educacionais através dos AIEs althusserianos, portanto, não é muito diferente de explicar a educação tão somente ou proeminentemente como uma forma de controle social, seja em sua positividade, seja em sua negatividade.

Aqueles cientistas políticos que têm focado a educação têm confinado seus estudos muito mais à política educacional que à política da educação<sup>1</sup>. Com isso eu quero dizer que eles têm se concentrado muito mais no estudo da eficácia dos sistemas educacionais e das formas de administração adotadas pela educação na implementação de objetivos que lhes são apresentados, e muito menos na relação entre a produção de objetivos e a forma de sua implementação. Para dizê-lo de outra forma, as questões políticas são colocadas entre parênteses e substituídas por questões sobre processos de tomada de decisão; a política é reduzida à administração. O foco é mais no mecanismo e menos nos poderes ou em como e para onde eles são dirigidos.

A abordagem que pretendo adotar na análise da relação entre o Estado e a educação pode, talvez, ser inferida dos dois parágrafos precedentes. O que não está claro é por que tal análise valeria a pena. Tudo considerado, não pode ser o caso de que haja mesmo muitas boas razões para a negligência relativa do Estado nas análises da educação? Será que faria mesmo alguma diferença?

Existem duas justificativas gerais para essa abordagem. Primeiro, espero demonstrar abaixo que o enfoque que estou defendendo pode *explicar* padrões, políticas e processos de educação nas sociedades capitalistas mais adequadamente que os enfoques existentes. Como tem sido sugerido tantas vezes, os enfoques macro e micro são mutuamente cegos. Um deles tenta explicar todos os sistemas educacionais com base num único princípio – a integração do sistema, ou o modo capitalista de produção, ou seja lá o que for. O outro busca alcançar a compreensão através da acumulação continuada de estudos detalhados das escolas e das salas de aula. Um deles pode explicar tudo em geral, mas nada em particular; o outro pode explicar tudo em particular, mas nada em geral.

De forma igualmente importante, suas explicações nem se complementam, nem se interseccionam. Existem áreas de problemas que não são efetivamente tratadas por nenhum deles. Entre essas áreas está uma das tarefas mais importantes da sociologia da educação, a do entendimento da fonte e da natureza da mudança e da estabilidade educacionais.

A segunda justificativa para uma abordagem concentrada no papel do Estado, portanto, é a de que ela permite a problematização nessa área. O enfoque da economia política de Bowles e Gintis (1976), por exemplo, não é capaz de produzir mais do que umas poucas estratégias de transformação, além de trabalhar em favor da destruição revolucionária do capitalismo, principalmente porque há pouco lugar aí para a política. Nesse enfoque as escolas são vistas, implicitamente, como sendo *diretamente* controladas pelas necessidades da acumulação capitalista e, portanto, é somente através da derrota do capitalismo que podemos mudar o que acontece nas escolas. Não se deixa nunca claro, entretanto, por que é que as necessidades da acumulação capitalista expressam-se de formas tão diferentes em diferentes formações sociais e quais são as implicações disso para uma política da educação que pudesse revelar algumas alavancas da mudança educacional. Por outro lado, os estudos micro que isolam as escolas da sociedade são igualmente incapazes de indicar a fonte e a natureza do controle até mesmo sobre as próprias escolas que são estudadas, o que seria crucial determinar antes de efetuar aí qualquer transformação. Focalizar o interesse na fonte e na natureza do controle exercido sobre a educação e as escolas implica em focalizar o interesse no fornecedor imediato de educação, o Estado, e é pela

análise do Estado que podemos começar a entender as suposições, as intenções e os resultados das várias estratégias de transformação educacional.

Na próxima seção deste artigo isolarei três áreas centrais de problemas enfrentados pelos sistemas educacionais estatais e argumentarei que os meios empregados para sua solução são mutuamente contraditórios; essa contradição mútua constitui uma dinâmica dos sistemas educacionais. Na seção seguinte examinarei algumas características básicas dos sistemas educacionais enquanto aparelhos de Estado e suas implicações para a prática e a política educacionais. Depois disso apresento uma avaliação do modo pelo qual a educação funciona para legitimar o sistema social/político/econômico mais amplo do qual é parte; uma particular ênfase é posta nas suas contribuições positivas a esse processo. Finalmente, as implicações do papel do Estado no fornecimento de educação, para o tipo de oposição e alternativas encontradas no interior dos sistemas educacionais são brevemente examinadas.

### A natureza do Estado capitalista

Será meu argumento nesta seção do artigo que a consequência mais importante da decisão tomada de enfatizar o fornecimento estatal de educação, é constituída pelo fato de que ela nos permitirá ver que os problemas básicos enfrentados pelos sistemas educacionais nos países capitalistas derivam dos problemas do Estado capitalista. Antes de tentar indicar quais daqueles problemas podem contribuir, e como eles podem contribuir, para um programa de educação, entretanto, devo tornar claras duas limitações dessa discussão. Primeiro, ao argumentar que os problemas do Estado capitalista derivam de sua relação com a manutenção e a reprodução do modo capitalista de produção, eu não estou supondo que toda a atividade estatal deriva dessa relação. Ao invés, eu concordo aqui com o argumento de Gramsci de que "O sistema democrático-burocrático deu lugar a uma grande quantidade de funções que não são de forma alguma exigidas pelas necessidades sociais da produção, sendo, contudo, justificadas pelas necessidades políticas do grupo dominante fundamental" (Gramsci, 1971, p. 13). Em segundo lugar, eu não tenho a intenção de sugerir que tudo que se passa nas escolas é explicado por, ou tem relação com, problemas do Estado capitalista. As questões levantadas por essas duas

áreas são muito importantes e são discutidas como refinamentos da tese central nas seções seguintes.

É provavelmente verdadeiro dizer que a concepção dominante do Estado na sociologia política consiste em vê-lo como um instrumento neutro de distribuição de bens sociais entre grupos ou elites em competição, na base de sua força e eficácia relativas. Este enfoque tem estado sujeito a uma crítica crescente nos últimos anos de parte do ressurgente trabalho marxista sobre a teoria do Estado<sup>2</sup>. A primeira linha de crítica parte do enfoque instrumentalista, associado principalmente com o nome de Ralph Miliband. Como ele afirma (Miliband, 1968, p. 31):

**O que está errado com a teoria pluralista-democrática não é sua insistência no fato da competição mas sua asserção (muito frequentemente sua suposição implícita) de que os "interesses" organizados principais nas sociedades capitalistas avançadas, e de forma notável, o capital e o trabalho, competem em termos mais ou menos iguais, e que nenhum deles está portanto apto a alcançar uma vantagem permanente e decisiva no processo de competição. É aqui que a ideologia entra e transforma aquilo que é observado em mito... o empresariado, particularmente o grande empresariado, desfruta de uma grande vantagem no interior do sistema estatal, em virtude da composição e das inclinações ideológicas da elite estatal... e desfruta igualmente de uma superioridade massiva fora do sistema estatal, em termos das pressões imensamente mais fortes, que, em comparação com o trabalho e outros interesses, é capaz de exercer em busca de seus propósitos.**

A atividade estatal, portanto, não é neutra, mas é resultante do fato de o aparato estatal ser dominado pela classe dominante e usado como seu instrumento. Entretanto, Miliband não vai além dos teóricos da elite democrática, exceto ao mostrar que eles sustentam suposições incorretas sobre quem controla o Estado e como. O Estado é concebido como um instrumento neutro, sendo que a natureza das políticas que ele segue é decidida pelos desejos daqueles que o controlam. Ademais, como David Hogan (1979) recentemente observou, as funções das instituições não podem ser deduzidas a partir da

análise de quem as controla. Isto é fundamental para a crítica que sugere que as funções do Estado nas sociedades capitalistas são dadas não pelo controle direto dos capitalistas ou de seus simpatizantes dentro do aparato estatal, mas são de fato objetivamente dadas pelas exigências de manutenção e reprodução das condições de existência do modo capitalista de produção.

É importante examinar esse enfoque com um pouco mais de profundidade. É necessário inicialmente tentar tratar as dificuldades associadas com o termo “função”. Não fica claro, por exemplo, quando se refere às funções do sistema educacional, se “função” está sendo usado teleologicamente, no sentido de *propósitos* do sistema educacional, ou descritivamente, no sentido de dizer o que o sistema educacional faz. O enfoque que desejo adotar exclui ambos os usos do termo. O primeiro, porque aquela forma de formular questões sobre os sistemas educacionais pré-especifica um conjunto de respostas e evita outras *a priori*; o segundo, porque compreender e explicar os sistemas educacionais (ou outra coisa qualquer) significa mais que meramente catalogar o que eles fazem. O procedimento que pretendo adotar consiste em identificar o que eu chamarei “problemas centrais” do Estado capitalista como um todo e dos sistemas educacionais nos Estados capitalistas. Isto não envolve nenhum pré-julgamento sobre sua relativa proeminência na agenda de qualquer aparelho estatal particular, nem de como, ou não eficazmente, eles serão tratados. Envolve uma concepção do modo capitalista de produção e a formulação de um tipo particular de relação entre o Estado e o modo capitalista de produção naquelas formações sociais em que o modo capitalista de produção é dominante, de tal forma que aqueles problemas centrais são permanentemente insolúveis e estão permanentemente na agenda do aparelho estatal (sem que, outra vez, se especifique sua importância relativa ou se afirme que eles cobrem exaustivamente todas as atividades do aparelho estatal). O que é importante para esse enfoque é apresentar diretrizes e prioridades não-arbitrárias para a análise dos sistemas educacionais.

De forma breve, portanto, todos os modos de produção têm uma certa quantidade de condições básicas de existência, mas no modo capitalista de produção, o capital não pode, por seus próprios esforços, fornecer ou assegurar as condições de sua existência ou reprodução. Num dos níveis, a natureza das “regras do jogo” necessárias, todo o

quadro legal do contrato e da propriedade, a garantia do dinheiro, não podem nem ser fornecidas nem garantidas pelo capital, uma vez que aquelas regras têm que ser especificadas por uma parte “desinteressada”, com poder para fazê-las serem cumpridas. Em um outro nível, a existência e a reprodução do modo de produção que gera tanto competidores quanto antagonistas têm que ser protegidas de ataques tanto internos quanto externos à formação social na qual ele é (presumidamente) dominante. E em terceiro lugar, os capitais individuais não são somente altamente competitivos mutuamente, mas também amplamente confinados ao interior de setores econômicos particulares cujas condições separadas de existência ótima podem estar em conflito com o de outros. Tal como dito por Offe, baseado em Rosa Luxemburgo, “Colocado de forma simples, a limitação irracional dos capitais individuais no que tange aos seus interesses de realização particularizados e de curto prazo impede o planejamento de longo prazo das condições de sobrevivência e expansão do modo capitalista de produção”. Portanto, ficou estabelecida dentro do quadro do aparelho estatal “a lógica do preenchimento compensatório dos vazios funcionais os quais, no processo de acumulação capitalista, são o resultado da limitação irracional dos capitais individuais e de pressão para competir. Os capitais individuais, então, colocam em perigo a continuidade ininterrupta desse processo, cujo caráter anárquico impede a correção através de mecanismos genuinamente capitalistas (acumulação e competição). É inevitável, portanto, que eventualmente uma “alta autoridade” tenha que intervir (através do uso do poder público)” (Offe, 1975a, pp. 103, 104).

É possível, portanto, derivar dessa análise uma lista de “problemas centrais do Estado capitalista”, os quais, pode-se, então supor, estarão na programação de todas as instituições e aparelhos estatais, incluindo o sistema educacional. Entretanto, (a) elaborar uma lista dos problemas centrais do Estado capitalista não significa exaurir a contribuição do tipo de análise sociológica do Estado que estou sugerindo, como espero demonstrar nas próximas três seções deste artigo, e (b) há algumas qualificações a serem feitas antes que o valor de se isolar “problemas centrais dos sistemas educacionais” possa ser compreendido e, na verdade, para evitar que uma tal abordagem torne-se estéril, mecânica e contraproducente.

Será útil esquematizar quais parecem ser os problemas centrais do Estado capitalista e,

então, trabalhar um pouco para refinar esses conceitos brutos a fim de que se possa fazer uso eficaz deles. Eu sugiro que há três problemas centrais gerais que podem ser isolados, (i) apoio ao processo de acumulação capitalista, (ii) garantia de um contexto para sua expansão continuada, (iii) legitimação do modo capitalista de produção, incluindo a própria parte do Estado nesse processo. O isolamento desses três problemas é relativamente arbitrário e relativamente sem importância uma vez que o enfoque analítico que está sendo apresentado não depende de sua definição fechada e sem ambigüidade.

Quais são as qualificações e os refinamentos que devem ser feitos? Em primeiro lugar, as *especificações* dos problemas enfrentados pelo Estado em qualquer formação social particular não podem ser formuladas teoricamente, por antecipação; eles não aparecem sempre na mesma forma. Eles têm que ser extraídos através de uma análise de cada formação social separada. Therborn (1978, p. 163) aborda isso de forma útil quando observa:

**A capacidade de uma burguesia particular (ou uma fração sua) de deter o poder de estado é ... estruturalmente determinada pelos seguintes elementos: 1) o estágio alcançado pelo capitalismo na sociedade na qual ele funciona; 2) a posição central ou periférica e o estágio adiantado ou atrasado do capital que ele representa, bem com a expansão, crise ou contração do capitalismo internacional como um todo; 3) a maneira na qual suas relações com o feudalismo e a produção simples de mercadoria, bem como suas próprias divisões internas, têm evoluído historicamente e se manifestam presentemente na constelação dada de forças; e 4) a conjuntura internacional enfrentada pela formação social – os pontos fortes e os pontos fracos dessa última no interior da configuração internacional de forças harmoniosas ou conflitivas.**

Assim, por exemplo, o problema comum de sustentação do processo de acumulação de capital apresentar-se-á de muitas formas diferentes, não somente entre formações sociais mas também no interior delas. A gama de suposições feitas sobre se, como e por que a educação deveria contribuir para o “crescimento econômico” ilustra isso em uma área particular.

Em segundo lugar, identificar os problemas centrais do Estado capitalista não implica em identificar os meios particulares pelos quais eles serão enfrentados. Nem tal identificação tampouco implica em que o aparato de Estado como um todo esteja afinado para resolver os problemas, nem que a maquinaria disponível em qualquer formação social dada esteja especialmente ajustada para lidar com eles na forma em que eles se manifestam numa conjuntura particular. Devemos observar, também, que o Estado não é um monolito; existem diferenças entre e no interior de seus vários aparelhos a respeito da priorização de demandas feitas sobre eles e em sua capacidade para satisfazê-las.

Em terceiro lugar, aqueles que tomam as decisões políticas estatais não possuem conhecimento perfeito das necessidades do Estado ou de como satisfazê-las, seja através da educação ou de qualquer outro meio a seu dispor. Mesmo se a necessidade de preencher uma exigência funcional particular fosse bastante óbvia, as implicações para qualquer aparato estatal particular não são de forma alguma necessariamente tão óbvias, nem é necessariamente óbvio que qualquer aparelho estatal particular possa contribuir para satisfazê-la. Outra vez, isso dependerá, em parte, da evolução histórica dos aparatos estatais particulares e do que se espera que eles realizem.

Em quarto lugar, mesmo onde um programa particular possa ser destacado para satisfazer uma demanda particular, não existe nenhuma garantia de que será possível implementá-lo. Offe (1973, 1975b) destaca duas razões para isso. Em primeiro lugar, ele argumenta, não existe nenhum modelo adequado de estrutura interna da forma organizacional que possa satisfazer as demandas feitas sobre o Estado capitalista. Os três modelos possíveis que ele discute contêm, cada um deles, uma contradição específica: o burocrático é “dispendioso, na melhor das hipóteses, e ineficiente, na pior delas, e portanto *insuficiente* como um modelo para a atividade produtiva do Estado; o modelo racional pode ser tanto eficiente quanto eficaz por si mesmo, mas sua aplicação exige mexer nos privilégios do processo de acumulação privada, fazendo com que a resistência a isso por parte das unidades acumuladoras torne sua aplicação impossível”, enquanto que os modelos participativos “tendem a cristalizar o conflito e o protesto e podem portanto tornar-se facilmente *subversivos* do equilíbrio entre o Estado e o processo de acumulação” (Offe, 1975b, p. 143). Mais geralmente, existe uma “discrepância estrutural” entre as

funções abstratas – ligadas à mais-valia – de apoio estatal à ordem capitalista e as formas concretas – ligadas ao valor de uso – que tal sustentação assume; a introdução desse elemento estranho, parasítico, embora crucial, ameaça de forma potencial o processo de acumulação todo ao mesmo tempo que o preserva e o defende. Pois, como diz Offe, “Nenhum critério superior pode garantir *a priori* que recorrer ao Estado como um mecanismo de manobra não reforçará, simultaneamente, sua capacidade para agir como um “elemento estranho”, relativamente autônomo. A questão que fica sem resposta, ficando sujeita a contingências, é a de decidir se a intervenção de qualquer setor “separado” do Estado para compensar as lacunas funcionais surgidas no processo de acumulação de capital controlado pelo mercado servirá, a longo prazo, para estabilizar ou para colocar em perigo este processo” (Offe, 1973, p. 111).

Em quinto lugar, como se tem repetidamente observado, os problemas centrais não explicam tudo o que o Estado ou o sistema educacional faz. Isto pode estar, em parte, ligado, às dificuldades de especificação e de execução que acabamos de mencionar. Nessa situação, Offe argumenta, “existe uma possibilidade bastante real de que, a fim de reter sua capacidade de controle (derivada da legitimidade e do poder político), as agências estatais sintam-se compelidas a bloquear o objetivo de produção de valor de uso estritamente ligado à acumulação de capital, cedendo às exigências que emergem simplesmente da competição partidária e do conflito político e que, de forma alguma, resultam das exigências reais da acumulação de capital em si (Offe, 1973, p. 115).

Essas perspectivas nos aproximam mais de terra firme e introduzem uma sexta e talvez a mais importante qualificação a respeito de uma abordagem focalizada nos problemas centrais: a de que não há af nenhum lugar para qualquer oposição ou resistência. Essa abordagem passa a idéia de que há uma fácil identificação dos problemas, com base na omnisciência dos funcionários estatais, mas também uma implementação de soluções livre de conflitos, através da plena confiança de parte de todos os envolvidos. Assim como vimos que a identificação é excepcionalmente difícil, também devemos recordar que o Estado que estamos discutindo é um Estado de classe, que os problemas identificados como sendo do Estado devem ser resolvidos tendo em vista a manutenção do domínio de classe e que em uma sociedade de classes isto

tem necessariamente repercussões para a classe sujeitada, a qual provavelmente oporá resistências. De fato, a sujeição continuada daquela classe é um dos problemas do Estado capitalista. Oposição, portanto, e não apoio, é o que se deve esperar e uma parte importante da política estatal preocupada com o tratamento que se deve dar àquela oposição, de uma forma ou outra.

Finalmente, igualmente importante é a suposição de que porque todos os problemas são relacionados ao mesmo propósito global, suas soluções devem ser complementares umas às outras, elas são, na verdade, mutuamente contraditórias. A contradição central é, naturalmente, esta: enquanto o modo capitalista de produção é movido pela criação da mais-valia, as contradições para seu sucesso e reprodução podem ser garantidas somente através da extração de alguma parte daquela mais-valia pelo Estado e seu desvio para formas não mercantis. Isso cria uma tensão central entre o Estado e o capital. Além disto, vimos que o fornecimento das condições para a acumulação de capital não é monolítico, mas variado. Entretanto, o ponto mais importante é que elas não são apenas variadas, mas mutuamente contraditórias. As contradições envolvidas nas tentativas de solucionar os problemas centrais do Estado capitalista são intrínsecas e incapazes de solução permanente. Movimentos em uma área exigem inevitavelmente mudanças nas outras áreas, mas o Estado não pode fornecer ou manter os meios para efetuar essas mudanças. Isso leva a uma “crise fiscal do Estado” (O’Connor, 1973), em que o nível sempre crescente de despesas do Estado em termos absolutos torna-se cada vez menos tolerável ao capital, mas também em que a proporção da atividade ocupacional envolvida na criação da mais-valia (de onde a despesa estatal é financiada) decai a um ponto tal que se tornará impossível manter os níveis atuais de dispêndio estatal. Assim, embora o capital dependa crescentemente do Estado para manter e aumentar as condições para a acumulação de capital – os remédios keynesianos são o exemplo óbvio – os próprios remédios acabam resultando não apenas em exigências fiscais, mas em exigências políticas e de legitimação mais ampla. Por exemplo, a interferência estatal tem o efeito de tornar o desemprego não um fenômeno “natural”, mas um fenômeno que é infinitamente ajustável através da ação do Estado e portanto uma questão política crucial, pela qual os níveis de emprego são decididos tanto por critérios econômicos quanto por

critérios políticos. Tais tensões são não somente inevitáveis, mas são mesmo intrínsecas ao sistema; e isto cria problemas óbvios de legitimação.

Bastante similar é todo o aparato de bem-estar social do Estado, que deu ao capitalismo uma face muito mais humana, e que, ao demonstrar que ele (o capitalismo) poderia tomar conta de todos os seus dependentes, permitiu que o Estado mantivesse um contexto favorável à acumulação de capital. Entretanto, a manutenção e o aumento dos benefícios do “Estado do bem-estar social” tornaram-se uma grande questão política, gerando uma enorme pressão sobre o processo de criação de mais-valia para que forneça os meios necessários para continuar distribuindo os bens e sobre os mecanismos de legitimação para que compense qualquer queda nessa distribuição. O fundamental é que o Estado não tem à sua disposição os meios para cauterizar rápida e limpidamente essas contradições. Elas podem ser resolvidas somente através de formas que terminam por lançar as sementes de novas contradições.

Assim, a “compra da lealdade” através de várias formas dá certo, mas o preço dessa lealdade continuará subindo à medida que os privilégios tornem-se direitos; a criação de mecanismos para disfarçar a natureza da atividade do Estado também dá certo, mas há o perigo de que eles sejam “cobrados pela palavra” (“Educação para o desenvolvimento pessoal” é um dos melhores exemplos disto).

Os problemas enfrentados pelo Estado globalmente, expressam-se também no sistema educacional. Ele pode ser solicitado a encontrar soluções simultaneamente em todas as três áreas centrais de problemas e ser incapaz de fazê-lo. Em educação, como em outras esferas, essas soluções são com frequência mutuamente contraditórias.

Por exemplo, a questão básica de decidir se o processo ou o contexto da acumulação deve receber tratamento prioritário reflete-se na política educacional. O argumento que favorece o processo exige um sistema de educação elitista, devotado ao reconhecimento precoce e ao estímulo da “capacidade” e de seu processamento através de um currículo amplamente “instrumental”. Uma tal política tem, claramente, grandes implicações para vários dos “mitos básicos” incluídos na função legitimadora do Estado e do sistema educacional em particular. Entretanto, a legitimação é obtida não somente através da retórica, mas também através da prática do sistema educacional, e as mudanças fundamentais implicadas por uma tal po-

lítica elitista poderiam constituir uma grande ameaça ao papel da educação no processo de legitimação do sistema.

É quase desnecessário, a fim de enfatizar a questão da contradição, listar as consequências de uma política que seguisse uma linha oposta, isto é, uma política que buscasse fortalecer o contexto da acumulação através, digamos, de acréscimo de mais substância à retórica da igualdade educacional, pela tentativa de obter a igualdade dos resultados educacionais ao invés da igualdade das oportunidades educacionais.

Tais contradições devem ser encontradas em todos os níveis do sistema educacional, não somente no nível da formulação de políticas. Controvérsias sobre questões tais como a da divisão das turmas por habilidade (“streaming”) representam, em parte, um reflexo da existência e da contradição mútua das várias demandas feitas sobre a educação. Acontece a mesma coisa com os argumentos a respeito do conteúdo adequado da educação. Na medida em que essas demandas definem os parâmetros mutantes do contexto estrutural no qual as escolas operam, sua contradição mútua torna-se evidente, e importante, até mesmo no nível da sala de aula (Dale, 1977). É particularmente em tempos de grandes crises de acumulação, as quais lançam reverberações através de todo o aparato estatal, que a contradição intrínseca mútua das várias demandas feitas sobre a educação tornam-se claras; em outras épocas, ela pode permanecer muda, até mesmo não existente. Entretanto, o tempo todo a existência dessas contradições, refletindo contradições no Estado capitalista, fornece a dinâmica principal dos sistemas educacionais. Movimentos para satisfazer uma demanda inibem movimentos para satisfazer uma outra, não apenas por causa de orçamentos limitados, mas porque os três problemas principais identificados acima são, intrinsecamente, mutuamente contraditórios (assim como são, como argumenta Offe, conjuntamente contraditórios com a produção e a realização da mais-valia).

Esse reconhecimento da natureza contraditória das demandas feitas sobre a educação é muito importante para qualquer explicação adequada a respeito de seu funcionamento. Isolar uma exigência dominante singular não somente empobrece o estudo dos sistemas educacionais, por deixar de fornecer uma explicação abrangente de sua operação, mas ainda a explicação que é fornecida pode não ser adequada nem mesmo para aquela característica isolada, se reconhecermos que

as demandas variadas feitas sobre o sistema educacional tomam seu caráter, ao menos em parte, das suas relações com outras demandas. Por isso não basta também meramente agregá-las. A fim de compreender por que os sistemas educacionais são o que são, temos que compreender a *relação* entre as formas pelas quais eles tentam resolver os vários problemas que têm que enfrentar, e esta, como venho argumentando, é uma relação de contradição.

### **Educação como um aparelho do Estado**

Nas seções anteriores foi dada uma ênfase especial à autonomia relativa do aparelho estatal da educação. Embora fosse sugerido que certos problemas centrais fossem elementos permanentes de sua agenda, foi também enfatizado que isto não garantia nem a sua proeminência na agenda, nem permitia estipular os meios pelos quais eles seriam enfrentados. Embora o reconhecimento da existência dos problemas centrais e suas contradições mútuas seja uma condição necessária para uma compreensão adequada da política e da prática educacionais, isto não é, de forma alguma, suficiente. Como um passo adicional naquela direção, temos que considerar o efeito da forma do aparelho de Estado sobre a política e a prática educacionais.

Examinar a educação como um aparelho de Estado permite-nos levantar uma série de questões que usualmente não são feitas e clarificar algumas das ambigüidades e confusões que freqüentemente parecem presidir as discussões sobre o Estado. Por exemplo, com freqüência deixa-se de fazer uma distinção entre Estado e Governo, seja porque uma tal distinção não é reconhecida, seja porque é considerada irrelevante. Uma consequência dessa confusão é a suposição de que o estudo do efeito da participação do Estado nos sistemas educacionais é exaurido pelo, ou idêntico ao, estudo da formulação de política educacional; este é outro defeito da tendência a reduzir a política da educação à política educacional.

O Governo é claramente uma parte muito importante do Estado. É a parte mais ativa e visível dele, mas não é a sua totalidade. Isso é demonstrado, por exemplo, pela capacidade dos Estados em continuar funcionando na ausência de governos. Assim, embora a ação do governo constitua uma parte chave da operação de qualquer aparelho estatal, ela não recobre tudo. É essencial, portanto, tentar identificar os limites do governo e de outros aspectos do aparelho esta-

tal, tendo em mente que esses limites não são os mesmos em todas as formações sociais (compare, por exemplo, sistemas centralizados e descentralizados), e que eles não são fixos; eles são peças flutuantes no jogo político. De forma bastante geral, portanto, podemos dizer que os governos tentam representar os interesses de curto-prazo da coalizão temporariamente dominante no interior de uma formação social; essas coalizões estão localizadas principalmente em partidos políticos, e a política partidária reflete, por um lado, as mudanças de interesse e influência entre aqueles representados na coalizão, e por outro, seus conceitos do que é exigido para assegurar o apoio eleitoral majoritário. Em um sentido, portanto, o governo age para realizar a mediação entre o Estado e seus súditos. É a atividade gerada por tais problemas intragovernamentais que cria o que Gramsci chamou de a “grande massa de funções que não são de forma alguma exigidas pelas necessidades sociais da produção”; ou o que Offe chamou de “as demandas que emergem simplesmente da competição partidária e do conflito político, mas que de nenhuma forma resultam diretamente das exigências efetivas da acumulação de capital em si”. Uma consequência advinda daí é que isso ajuda a confirmar a “democracia parlamentar” como o modo chave de domínio do Estado, e assim tanto camufla a natureza das funções básicas do Estado quanto desvia as tentativas de mudança do tipo e da direção das atividades do Estado para canais que, embora estejam longe de serem desprezados, são intrinsecamente incapazes como meios únicos de levar a efeito tais mudanças.

Há dois tipos de limites ao controle governamental sobre os aparelhos de Estado. O primeiro é diretamente prático. É praticamente impossível que toda a gama de atividades do aparato estatal seja considerada permanentemente como politicamente problemática, que tudo que, em qualquer momento seja objeto de administração torne-se também um problema para o governo. Quais aspectos são o foco das atividades do governo, em um momento qualquer, pode ser um tópico de estudo interessante e valioso, mas isto não exaure as possibilidades de uma sociologia política da educação.

O segundo tipo de limite é o que eu chamarei de orgânico. “Orgânico”, neste caso, refere-se à autonomia relativa do aparato estatal em relação ao controle governamental que deriva de sua própria história particular. Em parte por causa da incapacidade dos governos para efetivamente instituir um controle diário sobre todos os as-



pectos das atividades de um aparelho, eles (os aparelhos) desenvolvem-se em direções que não apenas *não* seguem o desígnio de qualquer governo, mas podem até mesmo torná-los veículos inadequados ou ineficazes para a execução e a implementação de tipos particulares de política. Os aparatos estatais não são dirigíveis ao bel-prazer. Como diz Therborn (1976, p. 35):

**No curso histórico da luta de classes, os aparelhos estatais acabam por cristalizar relações sociais determinadas e assumir assim uma existência, uma eficiência e uma inércia materiais que são, em certa medida, independentes das políticas estatais e das relações de classe presentes. Segue-se que, embora a discrepância entre o poder e o aparelho estatal seja limitada pelo fato de que eles expressem as relações de classe da mesma sociedade, em qualquer dado momento significante aparecem disjunções entre os dois. As possibilidades de discrepância são substancialmente aumentadas pela co-existência no interior de um sistema estatal particular de vários aparelhos, nos quais diferentes conjuntos de relações de classe podem ter se cristalizado.**<sup>3</sup>

O que pode ser realizado através do sistema educacional, portanto, é limitado não somente pelos problemas básicos por ele enfrentados, mas também pela natureza do aparelho encarregado de solucioná-los – e por tudo o mais que ele faz. Se queremos entender as similaridades assim como as diferenças entre os sistemas educacionais dos diferentes países capitalistas, e suas implicações, uma área crucial de investigação é constituída tanto pelas diferenças quanto pelas similaridades de seus aparelhos estatais (a análise bastante detalhada de Archer (1979) das origens e consequências dos sistemas centralizados e descentralizados é uma contribuição útil neste sentido). Vamos então examinar o aparelho educacional estatal com mais detalhe. Isto é claramente muito mais difícil do que estabelecer quais são os problemas centrais, pois embora o capitalismo como um modo de produção domine muitas formações sociais, o modo de produção capitalista sozinho não determina a forma que os aparelhos estatais de educação irão tomar.

Estamos lidando aqui com dois níveis de seletividade das instituições estatais. Em um nível, sua seletividade em termos de opção de

políticas pode ser vista como sendo geralmente dirigida pelas “necessidades” do modo capitalista de produção; é neste nível que os argumentos da seção anterior foram elaborados. O outro nível no qual eles operam seletivamente diz respeito a como sua forma particular de operação facilita a colocação de certos tipos de questões relevantes e inibe outras. O que deve ser examinado nesse nível pertence à história dos aparelhos estatais individuais; no interior de formações sociais particulares, são possíveis sistemas educacionais tão diferentes quanto o americano e o francês.

Uma generalização que podemos fazer é a de que os aparelhos estatais, em toda parte, tendem a ser organizados na forma de burocracia. A enorme gama de questões abertas por um exame da burocracia impõe-nos limitar drasticamente a discussão. Assim não consideraremos o objetivo da introdução do modo burocrático (se, por exemplo, a racionalidade ou a repressão foi dominante – embora essas não sejam alternativas necessariamente exclusivas) ou a extensão de sua penetração em todos os tipos de instituições. Ao invés, o foco será bastante limitado a uma das áreas das consequências de seu domínio: a dos tipos de questões e respostas que ele facilita em respeito aos problemas que tem de confrontar.

Como é bastante sabido, a burocracia tipo-ideal de Weber é caracterizada pela maximização da racionalidade, pela especialização, pela impessoalidade, pela hierarquia e responsabilização (accountability), tudo no interesse da eficiência. Uma característica adicional de importância fundamental para os sistemas educacionais é que as burocracias recrutam com base em credenciais e qualificações educacionais objetivas; a expansão quase universal da forma burocrática de organização tem colocado uma grande carga de exigência de credencialismo sobre os sistemas educacionais). Esse tipo ideal de organização tem sido suplementado (ou suplantado) por aquilo que Therborn chama de tecnologia gerencial. Podemos deixar de lado a questão sobre se esse desenvolvimento representa uma mudança quantitativa ou qualitativa, mas precisamos tratar de suas consequências. Esta mudança resulta do papel mutante do Estado capitalista. Nos termos de Offe (1975b) isso tem significado uma mudança que vai de políticas estatais “alocativas”, em que os recursos e os poderes que pertencem intrinsecamente ao Estado, ou estão ao seu dispor, são alocados para políticas estatais “produtivas”, em que o Estado age

para remediar distúrbios existentes ou antecipados no processo de acumulação ou para impedir ou eliminar sentidas ameaças a esse processo. Na visão de Offe, a burocracia tipo-ideal é apropriada para aquele primeiro tipo de atividade estatal, enquanto a “aplicação de regras pré-determinadas através de uma estrutura hierárquica de funcionários “neutros” é simplesmente insuficiente para absorver a carga de decisões que é exigida pelas atividades produtivas do Estado”. O que está em jogo aqui é um conjunto diferente de critérios avaliativos. Sob a burocracia a ação mais bem sucedida é aquela que se conforma mais estreitamente às regras e procedimentos estabelecidos; sob a tecnologia gerencial a eficácia do produto é o critério de sucesso.

Naturalmente, em qualquer aparelho estatal particular, essas duas formas de organização co-existirão em combinações várias e mutáveis. Embora haja um esforço aparente para subordinar uma gama cada vez mais ampla de atividades a critérios tecnológicos, isto é, para moldar uma gama cada vez mais ampla de problemas numa forma que se preste a soluções técnicas, não é possível decidir-se quais processos tecnológicos são incorporados, quando e como, guiando-se tão somente pela racionalidade tecnológica. Como veremos mais adiante, há uma boa dose de inércia no interior das organizações que impede que isso se realize. Está claro, contudo, que a natureza dos problemas que confrontam o Estado capitalista contemporâneo é de tal forma a empurrá-lo na direção da intervenção “produtiva” crescente, e portanto para afastá-lo do modelo puramente weberiano de organização burocrática.

O que, então, este conhecimento muito básico da organização do aparelho estatal nos diz sobre sua “seletividade”? Quero considerar apenas duas contribuições. Em primeiro lugar, ele nos ajuda a ver mais claramente como a forma pela qual o aparelho é organizado limita o que ele faz. Opções de política são selecionadas com base nas soluções disponíveis, e com frequência, ao que parece, as questões são formuladas tendo em vista as respostas disponíveis. Aquilo que aparece como sendo as respostas disponíveis resultará da combinação particular de burocracia/tecnologia dominante num aparelho estatal num momento dado, o que é obviamente uma questão para pesquisa empírica em qualquer caso particular. O que temos aqui é algo similar à celebrada noção da “política da tomada de não-decisão”, exceto que a agenda não é vista como sendo diretamente manipulada em favor de um grupo ou indivíduo particular; ao invés, o próprio processo

de formação da agenda afeta a agenda.

O segundo ponto diz respeito à direção na qual esse processo de seleção opera. Não podemos deduzir da ausência da manipulação direta envolvida, que os efeitos da organização do aparelho são, ao final, neutros, como se um equilibrasse o outro. Ambas as formas, a puramente burocrática e a tecnológica, contêm vieses intrínsecos, e ambas tendem na mesma direção. Ambas, por exemplo, enfatizam a importância do conhecimento técnico e especializado; diferem tão somente em relação às áreas que são favorecidas. Ambas são, então, não somente favoráveis a soluções criadas e administradas por técnicos e especialistas, ao invés de soluções “populares”, mas ambas têm uma tendência intrínseca a desvalorizar reações “populares” a políticas e a avaliações de políticas. Além disso, como diz Erik Wright (1977, p. 218): “Eficácia e responsabilidade não são dimensões ‘neutras’ da racionalidade técnica, formal; elas expressam intrinsecamente certas orientações políticas gerais”. Ao mesmo tempo, como tem sido frequentemente observado, as tentativas para reduzir problemas políticos complexos a problemas técnicos tendem a ter implicações conservadoras. Assim, a questão de se o propósito da burocracia é a racionalidade ou a repressão pode ser um problema ilusório. A racionalidade implica em controle social; a repressão é um concomitante necessário de uma organização baseada na impessoalidade e na conformidade. É quase desnecessário dizer que não pode ser deduzido do esquema apresentado acima sobre a forma mutante dos aparelhos estatais que eles sejam eficazes em cumprir as tarefas deles exigidas. Isso está longe de ser assim, e esse tema é o centro de um dos debates de segunda ordem mais importantes sobre a natureza do Estado capitalista, ou seja, o de saber se os aparelhos estatais têm a capacidade de fazer o que se exige deles.

Devemos agora passar da discussão da forma do aparelho estatal em geral para um exame da substância dos aparelhos estatais de educação. Esse exame focalizará principalmente a natureza da profissão docente. Assim como é difícil generalizar a respeito da natureza dos aparelhos estatais, também é difícil fazê-lo com respeito aos professores. Eles não são todos pagos, ou em toda parte credenciados, pelo Estado; em qualquer caso particular o caráter da profissão docente será o produto da relação entre as condições disponíveis em diferentes níveis do sistema educacional e entre os setores público e privado. Entretanto, nessa área, há um pouco mais de coincidência entre os diferentes países capitalistas e será correto pressupor que a maio-

ria dos professores em todos os Estados capitalistas são publicamente treinados, credenciados e pagos. É também importante observar as diferentes posições intra-sociais em níveis diferentes do sistema educacional. Embora pareça que em todas as sociedades um maior prestígio e uma maior autonomia sejam concedidos a professores do terceiro grau que do segundo e a professores do segundo grau que a professores do primeiro, não existe nenhuma coincidência similar com respeito à extensão absoluta e relativa de tais diferenças.

O ponto chave a ser ressaltado, entretanto, é que, embora os professores sejam tipicamente empregados do Estado, eles não são tipicamente funcionários do Estado. O que equivale a dizer que seu papel não se conforma ao do funcionário burocrático tipo-ideal. Eles não são meros cumpridores de regras; não têm acesso a um conjunto de respostas corretas sobre como proceder ou aos meios de assegurar que os problemas serão formulados em formas apropriadas a esses procedimentos e respostas corretas. Ensinar num sistema de educação de massa é intrinsecamente oposto (embora não necessariamente impenetrável ou bem sucedidamente resistente) a tentativas de rotinização burocrática e isto é que é a fonte básica de qualquer autonomia de sala de aula que os professores possam ter.

É similarmente difícil fazer com que os professores sejam técnicos. Se a burocracia é essencialmente caracterizada pelo cumprimento de regras, a tecnologia é essencialmente caracterizada pela obtenção de resultados bem sucedidos.

Aqui, o problema tem a ver com a definição de resultados educacionais bem sucedidos. Já demos ênfase considerável à natureza mutuamente contraditória das demandas sobre a educação, e sua especificação mais detalhada em termos de objetivos imediatos, tecnicamente realizáveis, não fará mais do que provavelmente tornar tais contradições mais evidentes. Nada disso equivale a dizer que tentativas não têm sido feitas para vencer essa resistência intrínseca à rotinização.

Os professores, portanto, desfrutam de uma certa autonomia em relação ao controle direto – a própria natureza das circunstâncias que inibem a rotinização também tornam difícil para qualquer outra pessoa que não seja de “dentro” avaliar o trabalho dos professores. A extensão e a defesa dessa autonomia intrínseca feita pelas organizações dos professores são básicas para nossa compreensão daquilo que é tipicamente visto como a

“inércia” dos sistemas educacionais, como sua incapacidade em responder a novas exigências.

De forma bastante geral, a autonomia tem se expressado através de tentativas (embora nem sempre bem sucedidas) de adaptar novas demandas a estruturas e práticas existentes, ao invés de vice-versa, em uma medida tal que quase pode-se dizer que os sistemas educacionais são auto-reprodutivos. Isso aplica-se tanto ao currículo quanto à pedagogia, ambos os quais apresentam hoje similaridades com a prática de cinquenta anos atrás, o que é verdadeiramente notável, dada a natureza do ritmo das mudanças sociais e tecnológicas naquele período e a suposta estreita relação dos sistemas educacionais com tais mudanças. O que é tipicamente caracterizado como a “inércia” dos sistemas educacionais, então, como se fosse de alguma forma inerente à sua natureza, pode ser melhor visto como uma extensão e defesa por parte dos professores da autonomia intrínseca à sua prática. Essa autonomia tem como objeto a proteção do que eles vêem como sendo seus próprios interesses (e essas percepções, obviamente, diferirão através do tempo e do espaço) ao invés do atendimento de qualquer outro apelo, especialmente um apelo que pudesse ser substancialmente prejudicial àqueles interesses.

A crença na tese da “inércia” é reforçada pelo fato de que o tipo de resistência recém mencionado tem tradicionalmente sido, e tem tendido a ser, passivo. Isso foi possível devido ao papel comparativamente restrito, alocativo, exercido pelo Estado; e também, de forma associada, ao período de aparente prosperidade econômica permanente e regularmente crescente. Nas circunstâncias em que a necessidade do Estado (e do sistema educacional) em atender todas as demandas não era tão urgente, e em que, portanto, sua natureza mutuamente contraditória não era tão aparente, o tipo de controle sobre o sistema educacional, concedido pelo Estado aos professores, sob a situação que eu chamei (Dale, 1979) de “autonomia outorgada”, não era inapropriado ou ineficaz. O declínio econômico, entretanto, elimina totalmente tais pré-condições. Ele afeta todos os aparelhos do Estado, tanto direta quanto indiretamente, de duas formas.

Os efeitos diretos aparecem na forma de cortes no financiamento e nos recursos de todos os tipos. Esses são, de fato, em comparação, facilmente tratados sem grandes mudanças na autonomia relativa do sistema educacional ou na profissão docente. Fases

de expansão, assim como de declínio, não se desenvolvem num ritmo uniforme, e mesmo numa era de expansão contínua houve interrupções que causaram cortes temporários, dando como resultado que o sistema educacional e a profissão docente acostumaram-se a administrá-los sem afetar o equilíbrio básico de forças. Cortes, até um certo ponto, e nunca de boa vontade, podem, como outras pressões externas sobre o sistema educacional, ser interpretados dentro do, e feitos para se ajustarem ao, padrão existente de controle exercido sobre o sistema educacional.

O que está se mostrando muito menos fácil de ser incorporado, e está, de fato, na Inglaterra, ameaçando causar uma mudança qualitativa na natureza do controle exercido sobre o sistema educacional, é a forma dos efeitos indiretos do declínio econômico. Isso tem grandes efeitos na natureza, assim como na extensão da atividade estatal: não somente obriga o Estado a assumir novas atividades, o que necessariamente tem implicações para suas atividades atuais de todos os tipos, mas obriga-o a rever e a redirecionar aquelas atividades atuais. O que equivale a dizer que há uma mudança nos problemas centrais do Estado, causando uma especificação mais rígida – e muito possivelmente diferente – das exigências de cada um dos aparelhos de Estado, e a necessidade, seguindo esta especificação, de tentar cortar toda a atividade estatal que pareça ser agora irrelevante ou ineficaz. O que isto implica para os sistemas educacionais, portanto, (e devemos observar que não são só os sistemas educacionais que são afetados – a militância generalizada entre empregados do Estado em muitos países pode ser vista como evidência disto) não é somente cortes em recursos, ou um aumento da pressão externa para que o sistema seja reorientado, mas uma reestruturação parcial do aparelho estatal global.

É neste ponto que as duas metades do aparato estatal identificadas nesta seção se juntam. Como foi sugerido, há uma tensão permanente entre a forma burocrática do aparato estatal e a substância dessa prática. O resultado desta tensão em qualquer momento determina os tipos de questões que podem ser feitas e o tipo de respostas que podem ser dadas através da educação como um aparelho estatal. Estamos presenciando atualmente esforços vigorosos para impor um maior controle centralizado sobre o sistema educacional, para impor algum tipo de forma burocrática/tecnológica de controle sobre os professores como empregados do Estado. Exatamente qual forma ou formas

serão implementadas dependerá do resultado das lutas entre “os burocratas” e os “tecnocratas” no interior do aparelho estatal e da natureza e da eficácia da resistência da profissão docente.

Três observações precisam ser feitas em conclusão a esta seção. Primeiro, a existência de uma certa autonomia não determina, naturalmente, como ela será explorada, ou em que formas ela será expandida, ou que partes dela serão mais arduamente defendidas, ou como elas serão defendidas. Esses usos serão afetados pela natureza da relação entre os níveis da educação, a relação da educação com outros aparelhos do Estado, a relação entre a profissão docente organizada e os agrupamentos políticos principais, blocos de poder e sindicatos, e a natureza e a extensão da penetração do Estado no fornecimento de educação, tudo isto no contexto histórico de uma formação social particular.

Em segundo lugar, e associado com a observação anterior, é essencial reconhecer a natureza limitada dessa autonomia. É uma autonomia (relativa) apenas com respeito à *execução* do trabalho dos sistemas educacionais. A autonomia dos professores não se estende à decisão sobre as metas dos sistemas educacionais, nem sobre seu financiamento; embora tenha uma influência indubitável (mas flutuante) sobre tais assuntos, a profissão docente não tem controle sobre eles. Isto é claramente exemplificado no caso dos cortes de despesa. Eles são sempre contestados pela profissão docente, mas essa resistência é dificilmente bem sucedida. Assim, embora aquele que pague o instrumento possa sempre, ao fim e ao cabo, dizer qual música deva ser tocada, possa especificar, de forma mais ou menos geral, que tipo de música ele quer, é apenas com muita dificuldade que ele pode especificar como ela deve ser tocada. Sob a “autonomia outorgada”, o tesoureiro-mor encomendou à profissão docente o que equivalia a um programa negativo – “toque qualquer coisa que você queira, menos música russa e canções folclóricas”. Sob a “autonomia regulada”, a exigência é muito mais positiva – “toque somente música alemã moderna, tanto quanto possível da forma que os alemães gostam, e nós estaremos ouvindo para estarmos certos de que você o fará.”

Este argumento é diretamente relevante para o problema da proeminência e da prioridade. Embora possa não ser uma necessidade objetiva para um sistema educacional dedicar-se ele próprio aos problemas centrais, existem pressões significativas para que eles não sejam tratados como “problemas dos

outros” na agenda, e para assegurar que os problemas centrais estejam entre os mais proeminentes alvos de sua atividade. Isto não significa que eles são todos igualmente proeminentes o tempo todo, ou em todos os níveis da educação. Mas embora a renda do Estado dependa de uma acumulação capitalista bem sucedida, a garantia das condições para sua continuação deve estar em primeiro lugar na lista de prioridades de todos os aparelhos estatais.

Em terceiro lugar, um dos objetivos principais por detrás dessa breve consideração da natureza da educação como um aparelho de Estado é o de apontar para formas de localizar pontos-chave de tensão no seu interior, e de tentar identificar as formas nas quais diferentes padrões de controle sobre o sistema educacional criam diferentes espaços e oportunidades para efetuar ou resistir a mudanças em educação. Somente através de uma compreensão não apenas das tarefas confiadas aos sistemas educacionais, mas das formas pelas quais eles são montados para executar essas tarefas e dos problemas que eles enfrentam para chegar a programas de ação e para implementá-los, poderemos nós efetivamente determinar como poderemos montar programas que atendam às necessidades daqueles para os quais eles são a única fonte de esclarecimento e compreensão do mundo.

## Educação e hegemonia

Identificamos três problemas centrais dos sistemas educacionais nas sociedades capitalistas: fortalecer o processo de acumulação do capital, contribuir para o fornecimento de um contexto social favorável à acumulação de capital e legitimar de alguma forma o modo dominante de produção. A forma pela qual os sistemas educacionais têm resolvido e resolvem os dois primeiros problemas é uma questão relativamente clara. O primeiro problema tem sido traduzido no de prover o capital com novos membros da força de trabalho que possuam os níveis apropriados de conhecimento e habilidades. O segundo, igualmente claro, traduz-se na questão do controle social; as escolas mantêm as crianças fora das ruas e garante que numa boa parte da maioria dos dias do ano elas não possam envolver-se em atividades que poderiam perturbar um contexto social propício à acumulação de capital, ficando expostas, ao invés, na escola, a formas de socialização compatíveis com a manutenção

daquele contexto. É, entretanto, muito mais difícil especificar, mesmo genericamente, o que está envolvido no conceito de legitimação. Grande parte da dificuldade parece residir na conotação essencialmente compensatória do conceito de legitimação; tem havido uma tendência a restringi-lo à identificação das formas pelas quais o sistema educacional pode justificar-se por defeitos do capitalismo, ou ao menos, tornar a vida tolerável apesar deles. Minha visão é a de que os sistemas educacionais efetuem uma contribuição muito mais importante para a legitimação do capitalismo através da forma pela qual eles fazem muitas das suas características principais parecerem absolutamente normais. Eu proponho, portanto, rotular esse problema central como sendo o da hegemonia, e não o da legitimação (ou da ideologia). Dada a confusão perdoável existente em torno do conceito de hegemonia, será útil indicar em que sentido eu o estou usando. Para começar, é necessário distingui-lo tanto do conceito de ideologia quanto do de legitimação. A vantagem do conceito de hegemonia sobre o de ideologia é que, considere-se a ideologia como sendo intencionalmente distorcida ou não, ele tende a carregar alguma noção de invenção, de artifício, de manipulação deliberada, e de ter ao mesmo tempo uma fonte identificável, de estar planejada para promover ou proteger um interesse particular. O conceito de legitimação, por outro lado, tem um caráter mais negativo, um caráter remediador ou compensatório *post hoc*; a legitimação serve para remediar falhas no curso desejado dos acontecimentos. Entretanto, não há como questionar o fato de que a extensão tanto dos problemas ideológicos quanto dos de legitimação do Estado cresce à medida que o Estado assume de forma crescente um caráter “produtivo” – isto foi bastante discutido acima – mas não há igualmente dúvida alguma de que essas atividades cosméticas ou apoloéticas não exaurem as atividades do Estado, ou do sistema educacional, nessa área. Pois não é verdade que a única forma pela qual o Estado legitima o modo capitalista de produção é justificando-o ou disfarçando-o. O Estado, frequentemente, glorifica aquele modo de produção, embora não necessariamente de forma explícita; as pressuposições associadas com o modo capitalista de produção penetram áreas inteiras da atividade estatal e formam a base de boa parte da “vida diária”. Essas pressuposições, que tomadas em conjunto formam a base da hegemonia burguesa, existem com relação aos níveis social, institucional e pes-

soal. No nível social, o que a nação é está definido em termos de qualidades associadas com o modo dominante de produção – tudo o que é melhor no seu passado é interpretado como levando inexoravelmente ao seu presente e ao seu potencial. No nível institucional, suas formas de governo, suas concepções de propriedade e das esferas pública e privada, definem, de forma adicional, a “singularidade” da nação, embora ainda de acordo com as pré-condições do modo dominante de produção. No nível pessoal, encontramos as pressuposições da “ética Protestante” tanto a respeito do comportamento “pessoal público” – o cidadão – quanto a respeito do comportamento “pessoal privado” – o indivíduo. Aquele é cumpridor da lei, abnegado, este é motivado pelo “individualismo possessivo” e pela necessidade de conquistar. A educação tem sido sempre um meio chave para encapsular e perpetuar essa hegemonia, definida de forma mais clara por Raymond Williams (1973), como “um conjunto inteiro de prática e expectativa sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa compreensão ordinária do homem e do mundo. É com conjunto de significados e valores que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de suas vidas”.

Além disso, como diz Femia: “A hegemonia é... o predomínio obtido pelo consentimento antes que pela força de uma classe ou grupo sobre outras classes; e é obtida através das variadas formas pelas quais a sociedade civil opera para moldar, direta ou indiretamente, as estruturas cognitivas e afetivas pelas quais os homens percebem e avaliam a realidade social” (1975, p. 31).

Ao enfatizar a penetração da hegemonia é possível que se extraia a implicação de que ela surge, de alguma forma, espontaneamente, do funcionamento do sistema capitalista. Essa é uma suposição equivocada. A hegemonia tem que ser consciente e ativamente trabalhada e mantida; o consentimento tem que ser obtido de grupos possivelmente recalcitrantes. Desta forma, ela deve ser diferenciada de duas teorias que sustentam que o capitalismo fornece sua própria justificação e apoio. A primeira, “a tese do fim da ideologia”, vê a abundância material fornecida pela sociedade tecnológica, juntamente com a possibilidade de soluções técnicas a todos os

problemas, como a sinalização do fim da necessidade de justificação ideológica, o recuo do campo da ideologia. Essa teoria alcançou o seu auge nos anos cinquenta e sessenta; os acontecimentos subsequentes pouco fizeram para justificar seu otimismo/pessimismo. A segunda teoria está particularmente associada com o trabalho de Herbert Marcuse (veja o útil sumário de Trent Schrover (1973) sobre Marcuse em *Critique of Domination*), no qual o desenvolvimento da tecnologia serviu para esmagar, controlar ou incorporar todas as aspirações individuais ou conflitos sociais possíveis. Uma vez mais, esses temores não se realizaram, uma vez mais, em parte, por causa do fracasso da tecnologia em justificar a fé, as esperanças e os temores que ela engendrou. É interessante comparar esses temores e esperanças de 20 a 30 anos atrás com aqueles atualmente engendrados pela revolução da micro-eletrônica, que focalizam muito mais os efeitos que ela pode ter na estrutura da sociedade do que a forma pela qual ela afetará vidas individuais.

Embora nenhuma dessas teorias seja inteiramente válida, ambas revelam importantes verdades sobre a “auto-reprodução” do modo capitalista de produção. Elas demonstram que embora ele não seja inteiramente capaz de reproduzir a si mesmo, contém elementos que, em certas conjunturas, contribuem substancialmente para aquele processo. O perigo existe em admitir isso, entretanto – e parece-me que isso é amplamente, embora apenas tacitamente, reconhecido – é que pode conduzir a análise de volta a uma busca dos mecanismos compensatórios/remediadores do fracasso da auto-reprodução. Gostaria de contestar esta suposição de que a lealdade de massa é feita de gratificação consumista + legitimação, sendo aquela a variável independente e a necessidade dessa última crescendo ou decrescendo de acordo com as flutuações da economia mundial. Essa abordagem, numa era de contração econômica, é paralela à tese do “fim da ideologia” e poderíamos chamá-la a tese do “fracasso da legitimação”. O consentimento do governado, nessa perspectiva, tem que ser buscado, e quando o preço é demasiado alto tem que ser obtido através de manipulação.

Esse tipo de abordagem está baseado na suposição, portanto, de que “em épocas normais” o *status quo* é auto-reprodutor. A força do conceito de hegemonia está em que ele não somente nos permite ver que o sistema não é auto-reprodutor, mas também nos indica como podemos analisar o mecanismo da reprodução. Aquele mecanismo tem que ser construído e mantido sempre sob

pressões conflitivas e severas. Como diz Richard Johnson (1979, p. 233): “A hegemonia... diz respeito à medida e aos modos pelos quais o senso comum é construído para conformar-se às “necessidades da produção” e à construção do “consentimento” e de uma ordem política. O senso comum, a experiência vivida, estão articulados em, e através de, idéias que expressam e encapsulam as exigências da classe dominante.”

Essa é uma das tarefas principais e uma tarefa na qual os meios de comunicação de massa e o sistema educacional são de importância crucial. Os estudos de Bourdieu e Passeron (1977) e de Apple (1979) começaram a explorar a forma pelo qual o sistema educacional contribui para a hegemonia, mas em nenhum dos dois o papel do Estado é tornado explícito. Gostaria de estender um pouco aqueles trabalhos, tentando revelar algo da complexidade da noção de hegemonia, e como ela é “praticada” assim como “pregada” – materializada nos, assim como propagada pelos – sistemas educacionais. O ponto de partida desta abordagem é o de que a hegemonia refere-se tanto aos fins e valores últimos perseguidos por grupos ou indivíduos como aos processos para obtê-los; para usar uma terminologia levemente diferente, ela é tanto expressiva quanto instrumental.<sup>4</sup> Entretanto, esses dois aspectos da hegemonia não estão necessariamente em harmonia um com o outro; não se trata de que os fins determinam os processos ou vice-versa. A relação entre os dois é variável, assim como o é o seu destaque relativo. Assim, num nível nacional amplo, pode-se argumentar que na Alemanha uma concepção particular de ênfase no processo é dominante, enquanto que na Inglaterra fins amplos têm sido muito mais proeminentes. Assim, temos de um lado a “eficiência teutônica” e de outro o “dileitante talentoso” – e é possível buscar se não a fonte, ao menos apoio para esses tipos nos respectivos sistemas educacionais. Bourdieu e Passeron (1977) fizeram isso brilhantemente em sua análise dos meios e modos pelos quais uma educação geral que desenvolvesse habilidades polivalentes manteve sua suposta superioridade sobre uma educação estritamente técnica na França e as consequências disso para o reforçamento do sistema de classe existente.

Boa parte dos trabalhos recentes, especialmente aqueles em torno das teorias do fim da ideologia e do domínio da consciência tecnológica, têm mostrado uma tendência a concentrar-se exclusivamente na hegemonia tal como ela opera no nível do processo, a vê-la como inteiramente instrumental, ao fo-

calizar a extensão e os efeitos da penetração da consciência tecnológica. Isso tem três defeitos. Primeiro, tende a levar à implicação de que essa consciência é auto-geradora e auto-reprodutora. Em segundo lugar, a consciência tecnológica é raramente especificada; ela tende a estar baseada numa extensão de um taylorismo tipo-ideal, o que é completamente inadequado. Em terceiro lugar, isso leva a negligenciar o problema dos fins; os temores de Marcuse estão, na verdade, nesse nível.

Pode ser útil, neste ponto, sugerir algumas das formas específicas pelas quais as escolas servem para manter a hegemonia. No nível do processo (instrumental) as escolas reforçam e consolidam a hegemonia principalmente através de seus próprios procedimentos e suposições internos. Elas enfatizam coisas como o cumprimento de regras, pontualidade e hierarquia. Elas dividem a massa de crianças em grupos com base em critérios mais ou menos arbitrários – o fato da divisão em grupos parece-me quase tão importante quanto seus critérios. A importância daqueles critérios – uma receita inconsistente cujos principais ingredientes são “capacidade”, “características pessoais”, “background” e “rendimento” – na legitimação da desigualdade através de uma demonstração social foi, naturalmente, documentada e enfatizada de forma apropriada por Boeles e Gintis. Outro conjunto de procedimentos rotineiros das escolas que tem recebido atenção recentemente é o constituído pelas suas particulares suposições sobre diferenças de gênero (Macdonald, 1980). As escolas refletem de forma típica em seu próprio sistema de recompensa – tanto no tipo de coisa que é recompensada como na forma como é recompensada – o sistema de recompensa do capitalismo – “pagamento” individual por trabalho individual. Através desses processos as escolas reforçam os valores do individualismo possessivo e da motivação pelo rendimento. E é importante observar que esses valores são de importância crucial não apenas para “conformar atitudinalmente” os estudantes às exigências do local de trabalho (que é o que Bowles e Gintis enfatizam mais), mas também para socializar bons consumidores e bons cidadãos. Como diz Femia (1975, p. 34), “as preferências políticas e sociais... refletem as suposições da pessoa sobre como a sociedade é e deveria ser governada, e nas sociedades capitalistas essas suposições são amplamente estabelecidas pela classe dominante através de suas altamente desenvolvidas agências de socialização política”.

Curiosamente, a “tecnologia taylorista” e uma ênfase direta na importância primordial da eficiência não são coisa comum nas escolas. Suas suposições, entretanto, penetram o sistema educacional mais amplo. Isso foi particularmente demonstrado de forma clara por Michael Apple (1979), em sua identificação da influência de categorias do senso comum na tomada de decisões sobre conteúdos curriculares, das suposições e das consequências dos modos dominantes de avaliação (tanto de programas quanto individual) em educação e da generalização de uma concepção particular de responsabilização (*accountability*).

Existe uma tendência aparentemente permanente – a qual é, com frequência, igualmente rejeitada – para que o instrumental apareça suplantando o expressivo em decisões sobre as funções da escola. A forma principal em que isto ocorre consiste em apresentar o crescimento econômico como um fim em si mesmo, como se contribuir para a obtenção de uma prosperidade econômica duradoura exaurisse o que a educação pode fazer para manter as condições de existência de um modo de produção. Isso não se passa assim. Como Peter Berger observou, o homem não vive apenas de pão. Ele não é apenas um individualista possessivo. E em qualquer caso, confiar no crescimento econômico contínuo constitui uma base débil para a legitimação.

Uma função central da hegemonia é, portanto, a de encapsular o que uma nação é; ela deve devolver refletida aos cidadãos uma imagem deles próprios, suas esperanças e temores coletivos e individuais, as possibilidades e as limitações, que não esteja em conflito com as exigências do modo dominante de produção. Assim, vivemos num país cristão, ou num país islâmico ou num país de socialismo científico, cuja história nos diz que há formas preferidas de viver para um inglês, um árabe ou um albaniano. O que o país é é refletido e é reforçado naquilo que é ensinado (e muito mais naquilo que *não* é ensinado) nas escolas e em seus rituais. As crianças das escolas inglesas devem experienciar um ato diário de adoração (implicitamente cristã) e festejam feriados por causa de casamentos reais, enquanto as crianças das escolas americanas começam seu dia saudando a bandeira e celebram a independência de seu país; o modo de vida americano, ou inglês, é celebrado em várias pequenas formas todos os dias.

É claro que a continuidade e a compati-

bilidade entre os aspectos instrumental e expressivo da hegemonia não estarão automaticamente presentes. A ética religiosa e a ética empresarial nem sempre estão em sintonia – os interesses nacionais nem sempre podem ser assegurados através dos valores nacionais. E existe assim uma tensão crucial no coração da hegemonia, gerando a possibilidade permanente de uma crise na hegemonia e especialmente na solução eficaz por parte da escola de seu problema de hegemonia; a crise na educação inglesa que produziu o discurso do *Ruskin College*, o Grande Debate e o *Green Paper* de 1977 pode ser vista, ao menos parcialmente, com um resultado disto.

É no mínimo tão importante quanto reconhecer a tensão entre os dois aspectos da hegemonia, reconhecer que as suposições e valores encapsulados nos procedimentos e práticas das escolas não são necessariamente partilhados pelos alunos daquelas escolas ou refletidos em suas experiências. Qualquer um deles pode ser contestado em qualquer tempo; alguns deles podem ser contestados o tempo todo; a muitos deles a maioria dos estudantes permanece indiferente. As escolas, portanto, como fontes importantes da consolidação da hegemonia são ao mesmo tempo locais cruciais do que é referido usualmente como sendo “lutas” pela hegemonia. Devemos observar, entretanto, que os campos de luta, aquilo a que se deve resistir e os canais de resistência são demarcados pelo Estado através de seu controle do sistema educacional e das escolas. As implicações disto serão consideradas na próxima seção.

### **Modos de controle e modos de resistência**

Embora muitas análises dos aparelhos estatais enfatizem suas tarefas de controle, considerando, com frequência, essas tarefas como sendo centrais ao funcionamento do aparelho, e embora, por outro lado, existam análises da resistência a esse controle, a influência mútua de formas de controle e de formas de resistência tem sido analisada com muito menos frequência. Nesta seção eu argumentarei que formas particulares de controle geram formas particulares de resistência, as quais, elas próprias, reagem sobre e modificam as formas de controle; os dois elementos não podem ser separados um do outro.

Eu suspeito que parte da razão para a comum separação dos modos de controle e resistência encontra-se na natureza insatisfatória do conceito de “luta de classe”. Em-



bora muitos dos outros conceitos marxistas básicos tenham sido submetidos à reformulação e ao refinamento nos últimos anos – a metáfora da base/superestrutura, por exemplo, ou o conceito bolchevista de revolução – “luta de classes” têm permanecido em uma forma bastante intocada, não reformulada. Pior do que isto, o conceito tem sido introduzido, sem explicação, para contornar dificuldades surgidas das tentativas de refinar outros conceitos marxistas básicos – sua existência é, por exemplo, dada como a razão pela qual explicações marxistas aparentemente funcionalistas não são submetidas à mesma crítica que as temíveis explicações funcionalistas parsonianas. Assim, embora este não seja o lugar para começar uma avaliação global do conceito, gostaria de indicar algumas razões pelas quais ele é insatisfatório como explicação, e certamente como a única ou mesmo a explicação dominante, da resistência dentro da escola, e apontar para algumas de suas possivelmente proveitosas extensões ou modificações.

Na verdade, “classe” é um dos conceitos marxistas que tem sofrido recentemente algumas revisões úteis. Laclau, por exemplo, tem convincentemente defendido que ele seja ao menos acompanhado, senão inteiramente substituído, por uma concepção de luta “democrática popular”. Mas mesmo aqui, “democrática popular” é usada para qualificar “luta”. O problema é que embora seja frequentemente enfatizado que “a luta dá-se em muitos níveis”, etc., é difícil escapar ao sentimento de que embora possa ser assim, todas essas lutas separadas são parte de, e contribuições a, uma luta cataclísmica final, a qual quase certamente estará fadada a se dar no nível econômico, e o modelo implícito para a qual poderá ser tomado como sendo a greve geral. Quaisquer que sejam os detalhes precisos, o que parece frequentemente estar envolvido é um conflito entre dois lados (embora de múltiplas camadas) com os lados e os compromissos traçados antecipadamente, e o possível resultado inevitavelmente pré-determinado. A noção de *luta* tende a ser reduzida e equacionada à noção de *competição* entre dois lados.

O problema principal com o conceito de luta de classes da forma como tem sido tipicamente usado, portanto, é que ele restringe nossa visão a certas formas e facetas da resistência e isto, combinado com a tendência a tentar ajustar toda forma de resistência ao formato da competição (e a desprezar como inválida qualquer forma que não possa ser ajustada) tem o efeito de obstruir ou mesmo

de negar o acesso à plena complexidade das formas de resistência e portanto de sua influência sobre formas de controle.

Examinemos muito brevemente algumas das formas pelas quais os sistemas educacionais são controlados. Antes de mais nada, eles são legalmente constituídos. Aquilo que pode e deve ser feito através deles, e como, é geralmente definido em termos legais. Aparentes brechas nessa moldura legal podem ser contestadas somente por via judicial, um processo sempre custoso e demorado, o qual é portanto limitado em sua disponibilidade como uma forma de levar à mudança. O judiciário, entretanto, tem sido usado de forma bem sucedida para efetuar mudanças educacionais; é muito interessante observar que nos Estados Unidos a ação legal tem sido empregada de forma bem sucedida para causar mudanças genericamente “progressistas” (na dessegregação das escolas, etc.), enquanto na Inglaterra tem acontecido o oposto. Aqui, o judiciário tem sido usado de forma muito notável para barrar as tentativas feitas pelos governos Trabalhistas para introduzir as escolas secundárias “compreensivas” (por exemplo, os casos de Enfield e Tameside).

Os sistemas educacionais têm sido também conduzidos como burocracias, enfatizando o cumprimento de regras, a objetividade e, de particular importância nesta discussão, o universalismo, a visão de que todas as regras e preceitos aplicam-se igualmente a todos. Essas características têm como implicação que para mudar qualquer situação particular é necessário mudar as regras que dizem respeito a todas as situações similares. Isso significa, naturalmente, aceitar o “tipo-ideal”. No “mundo real” nenhum sistema de regras é suficientemente abrangente ou sem ambigüidade para assegurar que a interpretação e a negociação sejam não somente impossíveis, mas desnecessárias. Isso produz as bases para o conflito entre as várias partes afetadas nos três níveis separados – o das próprias regras, o da (s) área(s) às quais seja apropriado aplicar as regras e o de sua implementação e interpretação. Em todos os sistemas educacionais estatais o conflito a respeito da implementação e interpretação das regras dá-se através de todo o sistema, incluindo escolas individuais; sua intensidade em qualquer setor particular será parcialmente uma função do modo estabelecido de administração educacional, sendo que a distinção centralizado/descentralizado é de importância particular. Disputas a respeito da natureza e da conveniência das regras são ti-

picamente travadas nos “escalões mais altos” do sistema, embora não em isolamento total dos profissionais e clientes. Um bom exemplo é a presente discussão a respeito da introdução de um “núcleo curricular” nas escolas inglesas. Quaisquer decisões sobre sua desejabilidade ou sobre seu conteúdo será feita pelo governo: torna-se portanto uma luta política partidária, embora não exclusivamente, pois é óbvio que nem o governo nem a oposição podem permitir-se negligenciar ou rejeitar de imediato as opiniões dos profissionais. Essas opiniões, entretanto, têm que ser postas em uma forma tal que possa ter um impacto nas deliberações políticas partidárias. (Sobre este último ponto, ver a discussão feita por Nigel Wright (1976) das diferentes estratégias e políticas da National Union of Teachers e do grupo *Rank and File* dentro do NUT.)

A outra característica dos aparelhos estatais destacada acima foi sua tendência em direção à gerência tecnocrática, sua crescente urgência em substituir a política por soluções técnicas. Exemplos dessa tendência podem ser vistos na introdução de técnicas de gerência empresarial em governos locais na Inglaterra (veja Cockburn, 1977) e nas tentativas aparentemente permanentes para “tecnicizar o ensino” (das quais as máquinas de ensinar são apenas a forma mais visível). Parte da intenção por detrás dessas tentativas parece ser a crescente “responsabilização docente” (embora mais raramente a responsabilização de outros funcionários dentro do sistema ou mesmo do sistema como um todo).

Movimentos recentes nessa direção têm sido feitos recentemente, e ainda estão sendo feitos, especialmente nos Estados Unidos, mas com considerável interesse e imitação britânicos. Duas formas amplas de oposição insinuam-se aqui: a demonstração da ineficácia dos instrumentos/técnicos na obtenção desses fins e a demonstração de que os próprios fins estão seriamente equivocados. Ambas as estratégias foram, naturalmente, empregadas na eventualmente bem sucedida campanha contra a seleção no 11<sup>+</sup> na Inglaterra. Ao considerar formas de controle e de resistência no nível da escola é necessário especificar as principais implicações relevantes do fornecimento de educação pelo Estado. Qual é a diferença, se é e que existe alguma, que o fornecimento estatal faz? Em primeiro lugar, devemos lembrar que as escolas estatais fazem parte do aparelho estatal burocrático. Os diretores são burocraticamente responsáveis perante seus superiores a respeito

do que acontece em suas escolas. Isso pode ser contrastado com os recentes experimentos com sistemas de bônus (*voucher*) na educação, que envolvem noções quase comerciais de responsabilização, com a introdução de princípios de mercado e de supremacia do consumidor na educação. As escolas estatais têm muito pouco controle, se é que tem algum, sobre o total de fundos e recursos que recebem, e freqüentemente isto se aplica também ao desembolso daqueles fundos. Elas não têm nenhuma forma de conseguir fundos de emergência ou aumento de fundos – os eventos sociais da Associação de Pais e Mestres podem fornecer a algumas escolas algum dinheiro extra mas eles não servem comumente nem mesmo para pagar o salário de um professor extra. Por outro lado, seus clientes não têm nenhuma sanção financeira que eles possam usar diretamente contra uma escola estatal – na verdade, eles têm muito poucas sanções disponíveis de qualquer tipo.

O Estado tem a obrigação de educar todas as crianças entre certas idades e o poder de fazer cumprir a freqüência obrigatória. Alunos “mal comportados” podem, sob certas circunstâncias, ser expulsos de escolas em particular mas não podem ser expulsos do sistema como um todo; o Estado retém a responsabilidade de fornecer-lhes educação até a idade mínima de deixar a escola. As escolas estatais têm pouco controle sobre quem elas educarão: a maioria de seu alunos lhes são alocados com base, usualmente, na idade e na residência, algumas vezes juntamente com gênero e/ou capacidade medida. Essas fórmulas efetivamente restringem bastante a escolha dos pais, mesmo onde haja possíveis alternativas. Os pais têm muito pouca influência oficial sobre aquilo que geralmente se passa nas escolas; as escolas são formalmente controladas por conselhos ou autoridades compostas de representantes eleitos pela comunidade inteira e não somente por aqueles com um interesse evidente nas escolas.

As escolas estatais não podem, portanto, escolher quem elas educarão ou, exceto dentro de certos limites gerais, o que elas ensinarão. Elas são apenas indiretamente responsáveis perante seus clientes; o que elas oferecem não é determinado pelas necessidades supostas de seus clientes. Elas não existem, em outras palavras, primariamente para servir as necessidades de qualquer grupo particular de clientes mas da comunidade como um todo. As escolas estatais são, portanto, uma imposição de todos os seus clientes; qual é exatamente o grau dessa imposi-

ção varia com o grau de coincidência entre o que eles querem das escolas e como aquilo que a comunidade quer delas é interpretado. Varia, equivale dizer, com a continuidade entre os valores e os fins da escola – como expressado nos seus rituais, por exemplo – e os de casa.

O que este tipo de moldura burocrática legal das escolas produz é aquilo que Corrigan e Frith (1975) chamam de “incorporação institucional”. Ela assegura a frequência de todas as crianças entre certas idades e sua exposição a certas formas de experiências educacionais. Essa incorporação institucional é policiada no nível da escola através do meio das regras escolares, uma moldura quase-legal de operação, com sanções para assegurar a conformidade (ao menos teoricamente). Entretanto, como Corrigan e Frith argumentaram, a incorporação institucional não é necessariamente incorporação ideológica. “Levar em conta uma instituição não significa necessariamente aceitá-la”. Eles prosseguem, dizendo:

**As crianças das classes trabalhadoras vão às escolas burguesas: suas idéias sobre o que é a educação, para quem e como deveria ser organizada são as idéias incorporadas em suas escolas; não existem instituições “educacionais” alternativas, de classe trabalhadora; nenhuma noção a respeito de resistir a educação como educação. E contudo a evidência é de que as crianças das classes trabalhadoras resistem, numa maior ou menor medida, a algo no sistema escolar – como explicar de outra forma a evidência esmagadora (que qualquer professor poderia confirmar) de que a escola é um campo de batalha, as armas dos alunos indo da apatia, passando pela indisciplina, até a ausência pura. E nessa batalha as escolas sempre são (precisamente em termos de ideologia) o perdedor. Todo uso do poder repressivo formal reforça a experiência que a classe trabalhadora tem da educação como imposição (e não como uma-bom-coisa-que-estenderá-meus-horizontes-e-fará-de-mim-uma-bom-pessoa); toda a experiência (regular) de fracasso confirma a realidade de que “esse lugar não tem nada para mim”. A ironia dessa situação é que a resistência ideológica da criança à educação burguesa (isto é, sua rejeição de**

**um conjunto de normas e valores) tem lugar no contexto de, e como um resultado de, sua incorporação nas instituições burguesas. O argumento é, na verdade, um argumento óbvio: a experiência da classe trabalhadora, mesmo das instituições burguesas, não é uma experiência burguesa; a situação da classe trabalhadora, mesmo no interior de instituições burguesas, não é uma situação burguesa.**

Essa linha de argumentação tem sido trabalhada de forma mais notável por Paul Willis (1977), e pelo próprio Corrigan (Corrigan, 1979), enquanto a continuidade essencial entre os valores da escola e as exigências burguesas da escola foi descrita por Bourdieu e Passeron (1977). Esse tem sido um importante tema de trabalhos recentes e não desejo estender-me aqui em áreas que são trabalhadas com maior profundidade por outros autores. É importante, observar, entretanto, que se estamos corretos em afirmar que o problema central enfrentado pelos sistemas estatais de educação é o da manutenção de uma hegemonia que não seja hostil à acumulação de capital – apresentando e fazendo aceitar como válida e apropriada uma versão do mundo e da maneira como ele funciona que esteja em conformidade com a acumulação continuada de capital – isto não significa que a hegemonia seja estática ou imutável. Pelo contrário, ela está constantemente mudando sob a pressão dos acontecimentos, constantemente forçada a assimilar alternativas potenciais em suas formas. Assim, e isto é muito importante, a incorporação não significa subjugação; pode envolver também a mudança da forma hegemônica e até mesmo da forma alternativa. Nenhuma delas é hegemonia monolítica. Seus vários componentes (cujas próprias fronteiras e classificações estão permanentemente mudando) desenvolvem-se e incorporam de forma desigual, de maneira que formas alternativas, incompatíveis dentro de um setor da hegemonia, não o são dentro de outros; outra vez, as várias formas das relações hegemônicas de gênero são o melhor exemplo. Parece também resultar disso que aquela hegemonia não significa tanto obter a aprovação para o *status quo*, obter um acordo com ele ou mesmo a sua aceitação. Ao invés, o que parece estar envolvida é a prevenção da rejeição, da oposição ou de alternativas ao *status quo*, através da proibição do uso da escola

para esses propósitos. Parece-me que se buscamos um papel ativo e positivo para a escola na manutenção da hegemonia, encontrarmos-nos rapidamente mergulhados em águas empíricas e teóricas profundas (como ela é estabelecida e por quem? como os professores respondem?, etc.) Por outro lado, se vemos o *status quo* como sendo mantido pelo “processo normal” de um aparelho estatal relativamente autônomo, com a ocasional vigilância sobre os excessos, estaremos mais próximos de terreno firme.

Finalmente, é importante reconhecer que a reprodução econômica e política que acontece nas escolas acontece num contexto político particular, cujos parâmetros principais foram delineados acima. Diferentes tipos de resistência, tanto com diferentes alvos quanto com diferentes formas, são expressados por diferentes grupos. O aparelho estatal não é, de forma alguma, monolítico, seja nos seus fins, seja nos seus modos de operação; as formas de controle implementadas através das instituições educacionais não serão, elas próprias, inteiramente consistentes ou livres de contradições. Assim, trata-se não apenas de que as próprias formas básicas de controle – burocracia e gerência tecnocrática – em suas formas “puras” evocam tipos particulares de resistência, mas também de que o mesmo acontece com as várias combinações comuns delas.

E, ademais, a própria natureza de sua combinação será afetada pelas formas de resistência e experienciadas. O que temos em nossa frente, portanto, não são nem preparações para, ou os estágios iniciais (ou finais) de, uma batalha por partes, mas uma série continuada de escaramuças raramente conclusivas, num campo mutável, entre alianças mutáveis, no contexto global de um sistema tentando exercer funções contraditórias, através de meios que podem estar em conflito com seus objetivos. É nos espaços e interstícios criados por essas e outras contradições que devemos buscar a resistência para a união.

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Kevin Brehony, John Fitz, Ann Wickham e especialmente a Gordon West por seus valiosos comentários a uma versão prévia deste artigo.

## NOTAS

1. Penso aqui no trabalho de, por exemplo, Robert

Manzer e Maurice Kogan. Ver Boyle e Crosland (1970), Kogan (1971, 1975), Kogan e Packwood (1974), Kogan e Van der Eyken (1973), e Manzer (1970). Exceções interessantes e parciais a essa tendência são o último livro de Kogan, Kogan (1978) e Tapper e Salter (1978).

2. Não posso entrar numa discussão adequada daquele trabalho, mas apresentarei uma posição particular que deve muito ao trabalho de Claus Offe. Sumários valiosos e contribuições para aquele debate sobre a natureza do Estado capitalista são encontrados em Frankel (1979), Gold er alii (1975), Holloway e Piccioto (1978), Jessop (1977), e Esping-Anderson et alii (1976).
3. Os efeitos dessa heterogeneidade dos aparelhos estatais são particularmente visíveis nas diferentes definições das mulheres e crianças por eles usadas, de forma separada. Para uma análise das definições de infância usadas nos diferentes discursos legais, ver John Fitz, “The construction of the child as a legal subject”, in Dale, Esland, e MacDonald (1980), vol. II.
4. Esse uso segue o de Bernstein, Elvin e Peters. Eles falam das culturas expressivas e instrumentais da escola, se não num sentido idêntico ao usado aqui, ao menos de uma forma não incompatível com ele. Sua descrição da função dos rituais é similarmente compatível. “A função simbólica do ritual é relacionar o indivíduo através dos atos rituais a uma ordem social, a de aumentar o respeito por aquela ordem, a de retificar a ordem dentro do indivíduo e, em particular, a de aprofundar a aceitação dos procedimentos usados para manter a continuidade, a ordem e o limite, os quais controlam a ambivalência para com a ordem social... Os rituais controlam o questionamento das bases da cultura expressiva e são assim condições para sua transmissão e recepção eficazes. Eles reforçam as relações formais de autoridade e evocam o respeito através da ritualização da diferença e, de forma similar, da função; eles criam continuidade no indivíduo e no tempo social e relacionam o sistema de valor e suas normas derivadas a uma ordem externa aprovada” (Bernstein, Elvin e Peters, 1971, pp. 160-1).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis (1971), ‘Ideology and Ideological State Apparatuses’, in *Lenin and Philosophy and other Essays*, London: New Left Books.
- APPLE, Michael (1979), *Ideology and the Curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.
- ARHER, Margaret (1979), *Social Origins of Education Systems*, London: Sage.
- BERNSTEIN, Basil, Elvin, H. L., and Peters R. S. (1971), ‘Ritual in Education’, in Cosin, B. R. Dale, I. R., Esland, G. M. and Swift, D. F. (eds), *Schools and Society*, London: Routledge & Kegan Paul (first published in *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B* (1966), 251 (772), 429-36).
- BOURDIEU, Pierre and Passeron, Jean-Claude (1977), *Reproduction*, London: Sage.
- BOWL, ES, Samuel and Gintis, Herbert (1976), *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books.

- BOYLE, Edward and Crosland, Anthony (1971), *The Politics of Education*, Harmondsworth: Penguin.
- COCKBURN, Cynthia (1977), *The Local State*, London: Pluto.
- CORRIGAN, Paul, (1979), *Smash Street Kids*, London: Macmillan.
- CORRIGAN, Paul and Frith, Simon (1975), 'The Politics of Youth Culture', *Working Papers in Cultural Studies*, 7/8 (Summer), 231-9.
- DALE, Roger (1977), 'Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching', in Dennis Gleeson (ed.), *Identity and Structure*, Driffield: Nafferton, pp. 44-54.
- DALE, Roger (1979), 'The Politicization of Deviance: Responses to William Tyndale', in L. Barton and R. Meighan (eds), *Schools, Pupils and Deviance*, Driffield: Nafferton, pp. 95-112.
- DALE, Roger (1980), 'Control, Accountability and William Tyndale', in Dale, Esland and Macdonald, vol. I.
- DALE, Roger, Estand, Geoff and Macdonald, Madeleine (eds) (1980), *Education and the State* vol. I, *Schooling and the National Interest* vol. II, *Patriarchy and Practice*, London: Routledge & Kegan Paul.
- ESPING-ANDERSON, Costa, Friedland, Roger, and Wright, Erik Olin (1976), 'Modes of Class Struggle and the Capitalist State', *Kapitalistate*, 4-5 (Summer), 186-220.
- FEMIA, Joseph (1975), 'Hegemony and Consciousness in the Thought of Antonio Gramsci', *Political Studies* 23, 1, 29-48.
- FITZ, John (1980), 'The Construction of the Child as a Legal Subject', in Dale, Esland and Macdonald, vol. II.
- FRANKEL, Boris (1979), 'On the State of the State', *Theory and Society*, 7, 199-242.
- GOLD, David, Lo Clarence, and Wright, Erik Olin (1975), 'Recent Developments in Marxist Theories of the Capitalist State' *Monthly Review* Part I, October, Part II, November.
- GRAMSCI, Antonio (1971), *Selections from the Prison Notebooks*, Quintin Hoare and Geoffrey Nowell-Smith (eds), London: Lawrence & Wishart.
- HOGAN, David (1979), 'Capitalism, Liberalism and Schooling', *Theory and Society*, 83, 387-413.
- HOLLOWAY, John and Picciotto, Sol (1978), *State and Capital*, London: Edward Arnold.
- JESSOP, Bob (1977), 'Recent Theories of the Capitalist State', *Cambridge Journal of Economics*, 1, 4, 353-73.
- JESSOP, Bob, 'Capitalism and Democracy: The Best Possible Shell?' in Gary Littlejohn et al. (eds), *State and Power*, London: Croom Helm, pp. 10-51.
- Johnson, Richard (1979), 'Three Problematics: Elements of a Theory of Working Class Culture', in Charles Critcher, John Clarke and Richard Johnson, *Working Class Culture*. London: Hutchinson, 201-37.
- KOGAN, Maurice (1971), *The Government of Education*, London: Macmillan.
- KOGAN, Maurice (1975), *Educational Policy Making*, London: Allen & Unwin.
- KOGAN, Maurice (1978), *The Politics of Educational Change*, Manchester: Manchester University Press.
- KOGAN, Maurice and Packwood, Tim (1974), *Advisory Councils and Committees in Education*, London: Rautledge & Kegan Paul.
- KOGAN, Maurice and van der Eyken, Willem (1973), *County Hall*, Harmondsworth: Penguin.
- LACLAU, Ernesto (1977), *Politics and Ideology in Marxist Theory*. London: New Left Books.
- MACDONALD, Madeleine (1980), 'Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations', in Dale, Esland and Macdonald, vol. II.
- MANZER, Robert (1970), *Teachers and Politics*, Manchester University Press.
- MILIBAND, Ralph (1968), *The State in Capitalist Society*, London: Quartet.
- O'CONNOR, James (1973), *The Fiscal Crisis of the State*, New York: St Martin's Press.
- OFFE, Claus (1973), 'The Abolition of Market Control and the Problem of Legitimacy (1)', *Kapitalistate* 1, 109-16.
- OFFE, Claus (1975a), 'Further Comments on Mulher and Neussuss' *Teolos*, 25, Fall, 100-11.
- OFFE, Claus, (1975b), 'The Capitalist State and the Problem of Policy Formation', in Leon J. Lindberg, Robert Alfrond, Colin Crouch and Claus Offe (eds), *Stress and Contradiction in Modern Capitalism*, Sehrover, Trent (1973), *Critique of Domination*, New York: Braziller.
- TAPPER, Ted and Salter, Brian (1978), *Education and the Political Order* London: Macmillan.
- THERBORN, Goran (1978), *What Does the Ruling Class do When It Rules?* London: New Left Books.
- WILLIAMS, Raymond (1973), 'Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory', *New Left Review*, 82, December, 3-16.
- WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labour*, Farborough: Saxon House.
- WRIGHT, Erik Olin (1977), *Class, Crisis and the State*, London: New Left Books.
- WRIGHT, Nigel (1976), 'Teacher Politics and Educational Change', in Geoff Whitty and Michael Young (eds), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton, pp. 244-56.

\*\*\*

Este artigo foi traduzido do livro editado por Michael Apple, *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State*, publicado pela editora Routledge & Kegan Paul (Londres), em 1982. O título original é *Education and the capitalist State: contributions and contradictions*, e aparece nas páginas 127-161 daquela coletânea de ensaios.

Agradecemos a editora Routledge & Kegan Paul pela autorização dada para transcrevê-lo aqui. A tradução é de Tomaz Tadeu da Silva.

\*\*\*

\* ROGER DALE é professor da Open University, Londres, Inglaterra.

# Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação

**MARIANO F. ENGUITA**

**P**oucas coisas despertam, hoje, dose tão elevada de fetichismo quanto a tecnologia. Assim como as gerações passadas atribuíram todos os bens e males aos espíritos, ao destino e à vontade divina, hoje somos levados a nos extasiarmos diante da marcha triunfante da tecnologia – assim, com maiúscula, como Deus e o Estado. Na versão otimista, a ciência e a técnica nos libertarão do esforço, dos trabalhos desagradáveis e rotineiros. Na versão pessimista, que é a imagem da primeira devolvida pelo espelho, a tecnologia nos trouxe e nos trará desde a alienação do trabalho, até o esgotamento dos recursos e a destruição universal. Em um e outro caso, o lugar dos motores da história é ocupado pela história dos motores.

A otimista é a versão do consumidor de tecnologia, do “cientista” social que tira conclusões sobre os efeitos da inovação tecnológica, observando os utensílios da cozinha familiar: a máquina de lavar poupa à esposa o trabalho de lavar e protege suas mãos do desgaste, o aspirador de pó livra-a do pó levantado pela vassoura, o liquidificador ou a batedeira livram seu braço do trabalho de dar voltas à manivela ou de preparar a maionese sem que se separe, etc, e tudo isto faz com que chegue à noite, limpa, bem-humorada, descansada e disposta. Mas também faz com que, para evitar aborrecer-se, sentir-se inútil ou cair no alcoolismo anônimo, se tenha que inventar sempre novas ocupações para preencher o tempo, mas nosso cientista social, porém, não se dedica aos problemas familiares, mas aos de trabalho, e se pergunta: Por acaso, a pá mecânica, a cinta transportadora, a máquina ferramenta de controle numérico

ou o robô não são os eletrodomésticos do operário? O problema está em que nem o operário tem tanto poder de decisão como a dona-de-casa, na escolha de seus instrumentos, nem a autoridade empresarial é tão benévola com ele, quanto a autoridade patriarcal com ela. E o empresário não está interessado em que o trabalhador, ou a trabalhadora, conserve a saúde de seus pulmões e a elegância de sua pele, nem que se apresente bem em sociedade, nem que chegue descansado ao leito conjugal, mas que se torne mais barato e mais controlável. Mas, para nosso sociólogo otimista não existe o empresário e, se existir, é, como o trabalhador, mais um dos agradecidos súditos de Sua Majestade, a Tecnologia, submetido a seus benévolos ditados. Nosso sociólogo também ouviu e leu que as máquinas substituem os trabalhadores, que destroem velhos lugares de trabalho; porém, por acaso, não terá sempre sido assim? E não obstante, os trabalhadores deslocados têm encontrado emprego em outras empresas e setores. Não é verdade que, se abandonarmos o ponto de vista conjuntural e adotarmos o da história, não é cada vez maior a força de trabalho nos países industriais? Em definitivo, o raciocínio procede assim: A ciência, e atrás dela a tecnologia, avança e nos permite produzir mais bens com menos trabalho, ao aumentar a produtividade deste; a adoção das inovações tecnológicas, é inevitável, pois seria suicídio não adotá-las, tanto para a humanidade em geral, como, dentro do conjunto da economia internacional ou doméstica, para qualquer sociedade ou empresa em particular; a tecnologia, enfim, libera o trabalhador das tarefas mais pesadas e rotineiras.

A versão pessimista é obtida como já indicamos virando do avesso, como se faz a uma luva, a anterior. A tecnologia continua sendo o resultado “natural” da ciência em uma sociedade orientada pela busca do lucro empresarial. Sua aplicação é, também, em certo sentido, inevitável, devido aos mercados competitivos. Seus efeitos, contudo, não são já positivos, mas negativos: ela destrói lugares de trabalho, condena os trabalhadores a empregos desqualificados, monótonos e rotineiros, induz ao consumismo, desumaniza as relações sociais e, enfim, nos conduz ao holocausto universal. Os trabalhadores, o movimento operário, a esquerda tradicional e o marxismo não souberam responder à civilização produtivista que acompanha o mito do progresso e agora é a vez dos coletivos ecologistas, verdes, marginais, feministas, etc. O trabalho não será nunca reino de liberdade, de forma que se torna necessário começar a falar de uma cultura do ócio e do tempo livre.

Ambas as formas de fetichismo tecnológico têm suas idéias sobre educação. O fetichismo otimista crê que, para que o progresso baseado na inovação tecnológica possa seguir sua marcha em prol do bem de todos, é necessária uma força de trabalho cada vez mais qualificada, de acordo com as “necessidades” da produção. O ensino deve orientar-se, pois, para as ciências experimentais; os jovens devem especializar-se eficazmente de acordo com as demandas do mercado de trabalho; a escola deve selecionar de maneira eficiente os melhores talentos e a sociedade deve dar-lhes o lugar que merecem para poder beneficiar-se de suas capacidades; todos devem ter certos conhecimentos da panacéia do amanhã, a informática, se não querem ser uma espécie de alfabetos funcionais; as novas tecnologias, em geral, são o desafio de nossa sociedade e, portanto, de nossa escola; tudo isto, enfim, vê-se confirmado pela elevação das exigências dos empregos em termos de títulos escolares. Para o fetichismo pessimista, ao contrário, e uma vez que os trabalhos exigem cada vez menos qualificações reais, a escola desempenha, cada vez mais, o simples papel de uma imensa creche na qual se mantém reclusas e ocupadas as crianças e os jovens; sua função de socialização substitui de forma crescente a função de transmissão de conhecimentos; por outro lado, a escola poderia e deveria educar os jovens, praticamente condenados ao ócio e/ou ao trabalho precário, a ocupar de maneira satisfatória e criativa, seu tempo livre.

## A evolução do trabalho

Como descrição da realidade, a versão pessimista é muito mais realista que a otimista, embora esteja longe de explicá-la adequadamente. Efetivamente, os trabalhadores vêem suas tarefas serem progressivamente desqualificadas e vêm perdendo o controle sobre—ou a autonomia em—seu processo no trabalho. Por qualificação do trabalho entende-se aqui o conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve *aplicar* nas tarefas que constituem seu emprego. Em princípio, a qualificação de um posto de trabalho pode medir-se pelo tempo necessário para aprender a desempenhá-lo, isto é, em termos quantitativos, ou desagregando as tarefas que o compõem e estimando seu grau relativo de dificuldade. Fica claro, pois, que a qualificação de um posto de trabalho é distinta da qualificação do trabalhador, pois este pode possuir — e normalmente possui—capacidades, conhecimentos e habilidades que não necessita nem pode aplicar em seu trabalho. Não se pode, portanto, tomar como indicador da qualificação do posto de trabalho as credenciais educativas exigidas ou possuídas pelo trabalhador. Quanto aos termos *controle e autonomia*, eles são empregados aqui para designar o grau em que um trabalhador pode tomar decisões sobre o objeto e o procedimento de seu trabalho. Um médico, por exemplo, desfruta de um grau de controle e autonomia máximo, já que decide, em relação a seus pacientes, o que fazer e como fazê-lo; o operário de uma linha de montagem, no extremo oposto, vê-se obrigado a realizar, sempre, uma sequência pré determinada de movimentos. Embora não sejam a mesma coisa, a qualificação, de um lado, e o controle e a autonomia, de outro, costumam aparecer juntos, e a eles costuma-se vincular também o grau de satisfação e o interesse intrínseco do trabalho. Para simplificar a partir de agora, designaremos globalmente como desqualificação do trabalho o processo de perda de controle e autonomia por parte dos trabalhadores, a desqualificação de suas tarefas e a deterioração do interesse e da satisfação no trabalho.

A desqualificação do trabalho corre ao longo de duas linhas paralelas, separadas mais para efeitos analíticos que em termos reais: a divisão do trabalho e a introdução e aperfeiçoamento da maquinaria. Por divisão do trabalho entendemos o que Marx denominaria divisão *particular* (ou “manufatureira”) do mesmo, para distinguir da divisão social. Em outras palavras, não nos referimos

à divisão que se deriva do fato de que, ao multiplicar-se os tipos de bens e serviços que se oferecem no mercado, multiplicam-se, também, em decorrência, os processos de produção e os correspondentes ofícios, empregos, etc. Referimo-nos à divisão que se dá dentro de uma unidade ou de um processo produtivo. Para utilizar um velho exemplo de Adam Smith não nos referimos ao fato de que uns produzem alfinetes, enquanto outros produzem tecidos, alimentos, cerâmicas, diagnósticos, livros ou quaisquer outros bens e serviços entre os milhares e milhares possíveis, senão ao fato de que a produção de cada um desses artigos pode decompor-se em uma multiplicidade de tarefas que se encomendam a diferentes trabalhadores. Smith empregava o exemplo da decomposição da fabricação de um alfinete em dezenove operações distintas, e as conseqüências são imagináveis: cada trabalhador especializa-se em uma operação, na qual chega a desenvolver um virtuosismo detalhista, e não necessita saber mais, ou, se souber, não tem ocasião de aplicar. Smith, porém, não passaria de simples amador se avaliado com critérios de hoje. O desenvolvimento e a sistematização da divisão do trabalho foram elevados ao paroxismo por Taylor e Gilbreth, por seus seguidores e pela filosofia empresarial por eles inspirada. O taylorismo propõe-se a deslocar a ênfase do ofício para a tarefa, quer dizer, para os componentes mais detalhados em que pode decompor-se um processo produtivo. Os estudos de movimentos e tempos podem chegar a calcular a maneira teoricamente mais adequada de realizar uma operação simples com um detalhe de até um centésimo-milésimo de hora (*time-motion unit*) ou menos. Não importa agora se esses cálculos são corretos ou não ou se realmente permitem aumentar a produtividade do trabalho, coisas bastante discutíveis. O que realmente importa é o empreendimento sistemático de decompor e calcular o trabalho, distribuí-lo entre os trabalhadores em conjuntos de tarefas mínimas e ditar-lhes a forma de levá-lo a cabo. O caso paradigmático do taylorismo é, como se sabe, a linha de montagem, em que um trabalhador pode realizar centenas ou milhares de vezes ao dia uma série de tarefas que não duram mais que alguns segundos ou uns poucos minutos, o que dá como resultado uma jornada de trabalho monótona, rotineira, cansativa, carente de interesse, alienante e embrutecedora. Mesmo as formas de divisão do trabalho mais simples já acarretam desqualificação: o trabalho de um mecânico de automóveis em uma oficina de consertos, por exemplo, desqualifica-se

quando ele se vê encarregado sistematicamente de reparar um tipo específico de motores e não outros, ou quando se especializa em uma parte determinada do motor; mas esta é, todavia, uma desqualificação mínima. Entre essa divisão arcaica do trabalho e a linha de montagem são possíveis todos os graus imagináveis no tempo e no espaço, ou seja, na evolução de uma indústria e entre as diferentes indústrias; porém a tendência geral é sempre em direção a uma maior divisão do trabalho e, portanto, a uma maior desqualificação.

A mecanização e a automatização representam um caminho paralelo que conduz ao mesmo lugar. Em suas primeiras formas, puramente instrumentais, a máquina exige uma maior qualificação do trabalhador. Porém, à medida em que passamos da simples mecanização à automatização, quer dizer, à medida em que a máquina não somente executa as ordens do operário, mas em que contém e incorpora em si mesma a informação, o trabalho desqualifica-se. Em primeiro lugar, porque a máquina realiza tarefas que já não são realizadas pelo trabalhador, nem este tem que saber realizá-las (porém isso, por sua vez, pode ver-se compensado pela nova qualificação exigida pelo manejo da máquina); em segundo lugar, porque a máquina, particularmente na fase de automatização, carrega já incorporadas capacidades, conhecimentos e habilidades que antes eram exigidas do trabalhador. Esta linguagem pode parecer um tanto críptica, porém um simples exemplo esclarecerá o que pretendemos dizer: um empregado de uma loja realiza uma série de funções, entre elas a de cobrar e fazer as contas correspondentes; uma caixa, ao não trabalhar com outra coisa que não seja uma caixa, ou seja um lugar onde colocar o dinheiro, especializa-se na função de cobrar e calcular e pode prescindir das demais destrezas de que necessitava o vendedor de loja; uma caixa com uma caixa registradora, na realidade uma calculadora – já não necessita calcular, bastando-lhe saber ler e manejar um teclado simples; uma caixa com uma leitora ótica que identifica as etiquetas de preço ou diagramas de barras não necessita sequer saber ler. Na passagem do trabalho do vendedor de loja ao do caixa não está em jogo nada mais que a divisão do trabalho porém nas demais entra em jogo a maquinaria, que desqualifica o trabalho da caixa, porque incorpora e manipula sozinha a informação.

A divisão do trabalho e a mecanização complementam-se e reforçam-se mutuamente. É justamente porque um processo



produtivo foi desagregado em tarefas simples que se pode introduzir uma ou várias máquinas que realizam algumas delas. E, de forma inversa, somente com a introdução da maquinaria, com seu ritmo constante, é possível realizar o sonho – ou o pesadelo – tayloriano de uma administração exata do tempo e dos movimentos do operário, sem a onerosa e problemática necessidade de colocar um capataz e um cronometrador atrás de cada um. Por isto, a verdadeira materialização do taylorismo é o fordismo, isto é, o trabalho em cadeia.

É verdade que nem todo mundo trabalha em uma linha de montagem ou manipula uma leitura ótica na caixa dos grandes supermercados. Mas a maioria da população de qualquer país industrializado trabalha para outros. Trabalhar para outro significa o início da desqualificação. Mesmo os “profissionais liberais” que trabalham para outros vêem seu trabalho desqualificado: arquitetos que projetam somente uma parte da estrutura, advogados que se ocupam somente de um tipo de caso, etc.; aqui, no entanto, encontramos diante de uma divisão muito tênue do trabalho. A maioria da população trabalhadora assalariada encontra-se em algum lugar entre a simples cooperação – a divisão do trabalho que tem lugar, por exemplo, em um escritório de arquitetos ou em uma oficina de conserto de automóveis – e as diversas variantes do fordismo. Repetidos estudos têm mostrado que a maior parte dos trabalhos não são mais difíceis de aprender do que aprender a dirigir um carro e, além disso exigem muito menor iniciativa em seu desempenho; pode-se aprender a maior parte deles no próprio local de trabalho em questão de horas, dias ou de umas poucas semanas; a imensa maioria, enfim, exige uma qualificação real muito menor do que a do trabalho de cozinhar ou de lavrar a terra.

### **A quem interessa a desqualificação do trabalho?**

Dizem as novelas policiais que para encontrar o criminoso, deve-se encontrar, primeiro, o motivo. A tecnologia, que nos aparece como sendo a causadora da desqualificação do trabalho, não tem motivos. Quem os têm, sim, são os que se beneficiam direta ou indiretamente dela. Para uns, a tecnologia é um dado, uma imposição, um elemento pré-ordenado ao qual nos temos que adaptar; para outros, é o resultado de opções políticas

e ideológicas e um poderoso instrumento para seus fins. Não existe uma tecnologia, produto inigualável da ciência, que se imponha a toda a sociedade com a força do inevitável, existem pelo contrário, grupos sociais que têm o poder suficiente para determinar as opções tecnológicas e grupos que não podem senão adaptar-se a elas ou combatê-las. Entre os grupos que contam com esse poder estão, em primeiro lugar, os empresários e os técnicos e, secundariamente, os investigadores e o Estado. Entre aqueles que o sofrem estão a maioria dos trabalhadores.

Com a desqualificação dos trabalhadores, os empresários ganham duas coisas: dinheiro e controle. Uma mão-de-obra dedicada a tarefas parceladas e rotineiras é mais barata que uma força de trabalho polivalente e qualificada. Um processo produtivo reúne em diversas doses tarefas que requerem força física, destreza manual e capacidade intelectual, por exemplo. Três trabalhadores que reúnam as três condições serão sempre mais caros que os outros três que possuam, em separado, um cada uma. Mesmo que os três trabalhadores que vão realizar as três tarefas parciais reúnam condições para realizar o conjunto das tarefas, seu salário não depende de sua capacidade, do valor potencial de sua força de trabalho, mas tão somente da parte dessa capacidade que efetivamente aplicam, do valor real de sua força de trabalho. Quanto mais as tarefas se subdividem e se simplificam, ou quanto mais se reduz o tempo necessário para aprender a desempenhá-las, mais decrescerá o valor da força de trabalho empregada. Ademais, a divisão do trabalho permite ao empresário comprar as quantidades mais ou menos exatas de força de trabalho de que necessita para o conjunto do processo produtivo, evitando, assim, pagar por capacidades que, do seu ponto de vista, permaneceriam longo tempo ociosas.

Por outro lado, uma força de trabalho desqualificada torna-se mais facilmente manipulável que sua oposta. Os trabalhadores qualificados são escassos quase por definição – em geral, e cada um em sua especialidade – de sorte que os empresários não podem prescindir facilmente deles. Isto lhes dá força negociadora na hora de discutir os salários ou as condições de trabalho. Pelo único fato de que o processo de produção é confiado, em boa parte, à sua capacidade, ao seu critério e às suas decisões, eles representam o ponto focal do controle exercido pelo empresário. Porém os trabalhadores que realizam tão somente tarefas parciais, rotineiras e de rápida aprendizagem carecem de força

negociadora, podem ser substituídos a qualquer momento por outros e podem ser manipulados nos cálculos empresariais quase com a mesma frieza que as matérias-primas ou as máquinas.

Não é senão um preconceito ideológico o que leva a pensar que os empresários substituem força de trabalho por capital fixo, ou seja, por maquinaria, com o único critério da rentabilidade. A força, a velocidade e a precisão de uma máquina podem aumentar enormemente a capacidade produtiva do trabalho, quer dizer a quantidade do produto por unidade de tempo trabalhada; mas isto explica simplesmente – e parcialmente – por que se introduzem máquinas em geral, não porque se introduz tal ou qual tipo de máquina, nem porque se introduz uma maquinaria que desqualifica o trabalho. A explicação dessas opções decorre precisamente do fato de que se busca conscientemente o controle e a desqualificação, como veremos um pouco mais com alguns exemplos.

Ademais, os empresários são mais humanos – o que não quer dizer humanitários – do que se imagina. As teorias econômicas clássica e neo-clássica, assim como a ideologia corrente, supõem que eles tomam suas decisões de acordo, exclusivamente, com critérios de rentabilidade econômica e competição através dos preços; supõem que eles se comportam como agentes econômicos racionais que buscam tão somente vender mais e produzir ao menor custo. Contudo, a realidade está muito longe de ser assim. Curiosamente, à opinião pública chegam, constantemente, críticas dirigidas contra as opções econômicas dos organismos públicos, mas muito raramente contra as dos empresários. Ingenuamente poder-se-ia pensar que os poderes públicos são vítimas, em suas decisões, dos grupos de pressão, enquanto os empresários somente tomam em conta esse poderoso juiz que é o mercado. Mas o certo é que as decisões dos organismos públicos também se fundamentam ostensivamente em critérios econômicos, e seus críticos costumam fazer-lhes críticas de um ponto de vista econômico geral; uns e outros, por certo, com um aparato conceitual e teórico e uma informação disponível bem melhores que os dos empresários.

Contudo, não se trata, aqui, de defender as decisões econômicas dos organismos públicos, senão de colocar em seu devido lugar as dos empresários. Esses, como qualquer outra pessoa, têm suas próprias dependências e limitações ideológicas, seus próprios valores, seus preconceitos, suas preferências e até seus sonhos. Para sermos mais exatos,

não estão, a este respeito, na situação de qualquer outra pessoa, mas em situação pior; os empresários constituem um desses grupos sociais que necessitam de uma visão distorcida da realidade para viverem em paz consigo mesmos e necessitam também difundir-la; necessitam pensar e fazer os demais pensarem, que eles “geram” o progresso, que “produzem” a riqueza de todos, que “criam” emprego, que “dão de comer” a milhares de famintos, que “assumem” sozinho os riscos, que “inovam” para o bem geral, etc. As máquinas, mais concretamente, são para eles como a planta crescida para os camponeses: o símbolo de sua obra. Os operários, pelo contrário, são o problema: gente que pede mais salários, que fazem greves, que cometem erros (“o erro humano”, que, pelo visto, é do trabalhador e nunca do empresário), que contraem a gripe, que resiste a ser tratada como uma parte a mais do inventário e que até se permitem, às vezes, a pretensão de que são eles quem produzem a riqueza. Por isto, o sonho do empresário é a fábrica inteiramente automatizada, sem trabalhadores; um sonho, delírio ou pesadelo, que o impele em suas decisões, muito frequentemente, para além da lógica econômica, até mesmo da lógica econômica do capital.

O segundo grupo interessado na desqualificação massiva do trabalho – de todo o trabalho, menos o seu – são os técnicos. Todo processo de desqualificação é, por sua vez, um processo de superqualificação, com a particularidade de que os desqualificados são muitos e os superqualificados são poucos. Em realidade poderíamos falar, de forma mais precisa, de transferência das qualificações e da capacidade de controle. Quando um trabalhador perde qualificação – aplicável – por causa de um novo estágio na divisão do trabalho ou pela introdução ou renovação de maquinaria, a qualificação que exercia ele antes, passe, agora, a exercer-se em algum outro lugar. Em parte pode incorporar-se à própria máquina, deslocando-se, assim, para o lugar onde se constrói esta máquina. Mas, basicamente, passa às mãos dos que trabalham estreitamente vinculados ao empresário, um setor privilegiado e minoritário. Quando o fabricante de Smith dividia a fabricação de alfinete em dezenove operações distintas, a coordenação dessas operações, ou seja, o conhecimento e a capacidade decisória sobre o conjunto do processo, passavam logicamente ao empresário ou ao supervisor que atuava em seu nome. Quando uma cortadora de metais deixa de ser manipulada no próprio local de trabalho, é porque passa a ser manipulada ou programada a

partir do escritório do técnico. O objetivo primeiro e final do taylorismo não era outro senão este: concentrar nas mãos da direção todo o conhecimento e know-how que estava nas mãos dos trabalhadores.

Do ponto de vista dos técnicos, que é o grupo do qual nos estamos ocupando agora, isto significa que, considerando também aos trabalhadores coletivamente como grupo, a divisão de competências entre uns e outros é um jogo de soma-zero: o que os trabalhadores perdem, ganham-no os técnicos e vice-versa. Assim, os técnicos preferem que o quadro de controles de uma máquina esteja em uma cabine a que tenham acesso reservado, ao invés de estar na própria máquina; que a programação da máquina se faça de forma digital – o que exige seus conhecimentos – antes que analógica – para o que podem bastar os dos trabalhadores da oficina –, etc. Ao contrário do que às vezes pensam ingenuamente os sindicatos, o que separa os técnicos dos trabalhadores na organização capitalista do trabalho – e em seu arremedo socialista “real” – não são as diferenças salariais, nem os modos de vida, nem a distância física, nem alguma outra diferença. O que existe entre técnicos e trabalhadores é uma relação de *oposição* devido ao fato de que os primeiros têm que agradecer sua indispensabilidade à privação dos segundos, à privação de suas competências, sua qualificação e sua autonomia. Em geral – nem sempre, é claro –, quando os técnicos se revoltam ante a desqualificação não a fazem como parte da classe trabalhadora, mas contra a ameaça de ver-se convertidos em trabalhadores; não o fazem para romper a barreira que os separa dos trabalhadores da fábrica, mas para restabelecê-la e, inclusive, fortalecê-la. Isto não quer dizer que não seja, de modo algum, possível uma união de técnicos e trabalhadores, mas sim que ela jamais surgirá da simples soma de interesses particulares, que são opostos. Em todo o caso, tenhamos presente o fato de que o papel privilegiado dos técnicos surge diretamente, em boa parte, da desqualificação do resto dos trabalhadores.

Fora do âmbito estrito das relações de produção não faltam, tampouco, interesses que impelem em direção à desqualificação do trabalho. Os pesquisadores, os cientistas e técnicos que concebem, projetam e fazem funcionar as máquinas nos laboratórios universitários ou de organismos públicos de pesquisa estão também envolvidos. Não somente porque, em noventa e nove por cento dos casos aceitam sem questionar dirigir seu esforço de pesquisa para fins que são fixados pelos empresários, diretamente ou através de

sua influência sobre o Estado, e colocarem, assim, desde as máquinas que vão colocar na rua numerosos trabalhadores até as tabelas de movimentos e tempos que permitirão tratá-los – aos trabalhadores – como máquinas – tudo isso, claro está, em nome da suposta neutralidade da ciência e da técnica ou, mais prosaicamente, porque quem paga, manda. Não somente por tudo isto, mas também porque eles mesmos alimentam o delírio da produção inteiramente automatizada. Do ponto de vista do cientista, o trabalhador não é mais que a fonte do erro humano, um obstáculo ainda inevitável, porém, de que esperam desembaraçar-se. E se o trabalhador comete erros, é precisamente porque toma decisões. Portanto, o que seria melhor do que liberá-lo dessa pesada carga? O que seria melhor do que projetar uma maquinaria na qual o papel humano veja-se reduzido a um mínimo; na qual, se não é possível ainda prescindir inteiramente dele, aquilo que se exige esteja tão claramente especificado e seja tão simples que reduza ao máximo a possibilidade de erro? Pouco importa se isso implica na geração de alguns postos de trabalho em que as pessoas apenas minimamente podem empregar e desenvolver suas capacidades ou se as tarefas se tornam repetitivas, monótonas, carentes de sentido e embrutecedoras. Ao fim e ao cabo, nosso pesquisador não vê isso; e se vê, não o preocupa; e, se o preocupa ele tem que comer.

Um importante papel indireto cabe, também, finalmente, aos poderes públicos. Pela quantidade de recursos que mobilizam, estão em condições de determinar, em boa medida, a orientação da pesquisa e de suas aplicações industriais. De fato, a maior parte da pesquisa básica que em seguida se traduzirá em aplicações produtivas, leva-se, hoje, a cabo com fundos públicos, em estabelecimentos igualmente públicos ou em estabelecimentos privados com subvenções estatais. E, logicamente, os organismos públicos estão submetidos à pressão dos que podem se fazer ouvir mais, dos que levam a cabo o processo que vai desde a investigação fundamental até a implementação, ou seja, os empresários, os técnicos e os pesquisadores. Onde se viu um governo consultando os sindicatos operários, ou os trabalhadores em geral? Que tipo de orientações priorizar na pesquisa tecnológica? Como se isto fosse pouco, hoje entram em cena também os militares. Seu espírito nunca foi melhor resumido do que na observação do Grão Duque Miguel, após um desfile de tropas: “Está bem, contudo respiram”. Para eles, por outro lado, os trabalhadores são, às vezes, o perigo

principal dentro das próprias fronteiras, o inimigo interno. Sem necessidade de que cheguem a entrar em jogo suas opiniões políticas, a melhor fábrica de material bélico é aquela que, de nenhuma maneira, possa ser cenário de espionagem, nem de conflitos, nem de reivindicações de retaguarda, que funcione a pleno vapor e como um relógio: ou seja, a fábrica automática. Por acaso, não é um relógio automático o sonho de todo estado-maior? Pois bem: uma parte crescente dos fundos públicos, destina-se, desde a Segunda Guerra Mundial, a pesquisas relacionadas com o armamento, por meio de contratos em que os militares são parte importante, talvez a mais importante na hora de decidir. Pense-se, senão na chamada “guerra das galáxias” ou na já notável intromissão do Ministério de “Defesa” espanhol na pesquisa em ciências experimentais.

### **A organização do trabalho como objeto da luta política**

Os interesses e o poder destas forças sociais têm sido determinantes no momento de configurar a atual organização do trabalho. Alguns exemplos podem ilustrar isto. Suponhamos um equipamento de laminação. Em sua forma mais simples, ele pode ser manejado por três trabalhadores: um alimenta-o, um segundo controla, mediante dispositivos, a posição dos objetos a laminar, introduz e retira-os dos tanques que contêm as soluções, regula a temperatura e o tempo de imersão, etc., e um terceiro descarrega-o. Qualquer dessas fases é, em princípio, automatizável; e qualquer que seja a opção, postos de trabalho serão eliminados se o produto permanecer constante. Há porém, diferenças substanciais entre automatizar uma fase ou outra: se se automatizam o carregamento e/ou o descarregamento, conserva-se o trabalho de controle e regulação do processo de laminação, que é o mais qualificado dos três e o que permite aos trabalhadores influir sobre o ritmo de produção; se pelo contrário, se automatiza o controle da própria laminação, suprime-se o posto de trabalho mais qualificado e se obriga aos trabalhadores que carregam e descarregam a fazê-lo segundo o ritmo do dispositivo automático. Qualquer dessas opções pode ser defendida em termos de produtividade, mas a segunda é a mais provável de ser adotada, porque elimina a força de trabalho mais cara e reforça o controle empresarial (veja-se um estudo deste caso em Wilkinson, 1983).

Um segundo exemplo podemos tomá-lo do desenvolvimento da máquina-ferramenta de controle numérico. Uma máquina-ferramenta é uma máquina de múltiplos usos, capaz de produzir peças diversas – quer dizer, o contrário de uma máquina de produção em série, que só produz um resultado ou uma gama muito reduzida de resultados. Quando se começou a estudar a maneira de automatizá-las, viu-se, de imediato, que havia duas opções: o sistema de controle numérico e o de registro/reprodução (*record/playback*). No caso do controle numérico, a máquina deve ser alimentada com uma cinta perfurada ou outro suporte de informação que é preparado na oficina ou no laboratório. No caso de registro/reprodução, a máquina contém, de forma definitiva, um programa de aprendizagem que lhe permite reproduzir as operações que se realizam manualmente com ela: o método consiste, então, em que o mecânico fabrica uma ou várias vezes uma peça e, quando conseguir fazê-lo satisfatoriamente, aperta simplesmente um botão e deixa a máquina repetir a seqüência das operações já realizadas. Em ambos os casos, há desqualificação do trabalho, mas em diferentes graus: no primeiro, desqualifica-se inteiramente, em princípio, o trabalho de oficina, depois todo o controle do processo é transferido ao laboratório, ficando o trabalhador reduzido a uma função de vigilância; no segundo multiplica-se a qualificação de um trabalhador em detrimento dos demais, porém o controle do processo continua, em grande parte, radicado na oficina. O método do controle numérico permite um projeto e uma fabricação mais precisas, no limite, que o de registro/reprodução, mas calcula-se que sua precisão é suficiente para os 90% dos processos industriais em que se utilizam máquinas-ferramentas para pequenas séries. Por outro lado, a programação mediante controle numérico é muito mais ampla, cara e tediosa. Não obstante, a conjunção de interesses dos pesquisadores das forças aéreas, dos técnicos das empresas, das grandes empresas de informática e das companhias que produzem em grande série, todos hostis ao trabalho qualificado, levou a que os Estados Unidos optassem pelo desenvolvimento do controle numérico em vez do registro/reprodução, opção que, agora, todos sofremos. Periodicamente, a possibilidade de desenvolver este segundo tipo de tecnologia fabril tem reaparecido ocasionalmente para mostrar de que se trata de um procedimento mais barato e eficaz, porém tem sido sistematicamente rejeitado sob a pressão das forças presentes

(para uma história detalhada, veja-se Noble, 1984).

O último exemplo tomaremos da aplicação da informática às funções médicas dos hospitais. Deixando de lado a administração hospitalar, os computadores são introduzidos nos centros médicos atendendo às necessidades e conveniências dos diferentes departamentos, configurados por uma história anterior. Child e outros (1985) estudaram sua introdução nas funções de diagnóstico médico, controle dos pacientes nas unidades de tratamentos intensivos e análises clínicas. A inovação nesses três departamentos afeta diferentes setores do trabalho hospitalar: médicos, enfermeiras e analistas de laboratório. No que respeita ao diagnóstico, o computador, alimentado por um "sistema inteligente", é capaz de diagnosticar a situação do paciente com maior precisão, consistência e confiabilidade que o próprio médico. Por conseguinte, seu potencial de desqualificação do trabalho do médico é enorme, já que se poderia armazenar todos os casos em que uma gama de sintomas associa-se de uma maneira precisa a uma doença ou, em geral, a um estado de saúde e conduz a algumas recomendações padronizadas. Não obstante, os "sistemas inteligentes" são propositadamente elaborados de tal maneira que só podem ser empregados pelos médicos, sem que seja possível a interação direta com o cliente ou seu manejo pelas enfermeiras, particularmente graças ao emprego de uma linguagem esotérica e o abandono da linguagem comum. Desta maneira, sua introdução não apenas não diminui, mas, ao contrário, ela eleva a qualificação do médico.

Nas unidades de supervisão intensiva, o computador pode ser utilizado para controlar as constantes vitais do paciente. Pode ser também programado para efetuar as correções em um sistema de circuito fechado: modificar a mistura de oxigênio, etc. Se assim se fizesse, ocorreria uma forte desqualificação das enfermeiras, que se veriam reduzidas a atender as necessidades físicas básicas dos pacientes. Contudo, isso não é feito: na verdade o computador simplesmente fornece a informação, de acordo com a qual as enfermeiras ou os médicos tomam as decisões correspondentes.

Nos laboratórios, finalmente, um equipamento automatizado e dirigido por computador pode realizar a maior parte das análises clínicas coletando amostras de diferentes espécies, submetendo-as a diferentes provas bioquímicas e registrando e editando os resultados. O computador reduz, para a maior parte das análises, a função dos técnicos

as a umas quantas tarefas rotineiras e desqualifica substancialmente seu trabalho. Aqui, a possibilidade se converte, invariavelmente, em realidade.

Porque essa diferença? A justificativa convencional dirá que as decisões sobre o diagnóstico e o cuidado intensivo envolvem alto risco, pelo que tanto os profissionais, quanto o público, preferem que sejam tomadas por pessoas e não por máquinas. Outros estudos, contudo, mostram que os pacientes chegam, facilmente, a confiar mais no ordenador que no médico. (Fagot, 1985). Em qualquer caso, a explicação é muito mais simples: são os médicos os que têm mais poder nas instituições hospitalares. Os sistemas inteligentes de diagnósticos são projetados de forma tal que não ponham em questão o trabalho, a autonomia, nem a autoridade do médico. As enfermeiras beneficiam-se de sua maior força corporativa, de sua proximidade dos médicos e, provavelmente, de que estes não poderiam manter sua autoridade sem a colaboração delas.

Assim, o que determina o emprego que se faz de uma tecnologia de aplicações potenciais distintas é a força relativa dos grupos que vêm trabalhar com ela. Os analistas de laboratório, que nem têm força própria, nem se beneficiam da possibilidade de expor à luz as debilidades da profissão médica, não estão em melhor posição que qualquer outro grupo de trabalhadores manuais qualificados.

A produção, seja de bens ou de serviços, é o resultado da conjunção dos recursos materiais, da tecnologia e do trabalho.

A escolha desses três componentes e da forma de combiná-los permite uma ampla gama de possibilidades na hora de configurar o processo de produção ou a organização do trabalho. Deixando de lado os materiais sobre os quais se vai trabalhar, um empresário pode optar por um ou outro tipo de maquinaria, por um trabalho mais ou menos qualificado e por uma ou outra tecnologia na organização de um processo produtivo. As decisões que tomará dependerão, em parte, da viabilidade econômica das diferentes opções; dependerão, também, como vimos, de suas próprias preferências e preconceitos, das tecnologias desenvolvidas disponíveis e dos critérios políticos, ou seja, relativos a como manter o poder na empresa; mas dependerão, também, por certo, da capacidade de negociação ou resistência dos outros atores do processo produtivo: os trabalhadores.

**Motivos e resultados da requalificação do trabalho**

Se nas décadas de cinquenta e sessenta dava-se como certo que a divisão parcelada do trabalho, as linhas de montagem, o taylorismo e o emprego intensivo de capital fixo eram, por excelência, a panacéia do aumento da produtividade, o descontentamento operário dos fins de sessenta e princípios de setenta, primeiro, e as crises econômicas, depois, conduziram a uma reconsideração do tema, ainda que de alcance limitado. Alguns dos motivos para isso são externos ao sistema de fabricação em massa considerado em si mesmo. Em primeiro lugar, a produção em grande escala, cenário privilegiado da desqualificação do trabalho, exige mercados estáveis, e estes deixam de sê-lo quando a crise econômica afeta a demanda efetiva ou quando, satisfeitas suas necessidades básicas, os consumidores mostram-se menos dispostos a adquirir produtos padronizados e buscam certa variedade e individualização. Em segundo lugar, exige também custos estáveis, e esta estabilidade vê-se questionada pelas variações nos preços das matérias primas, pelo encarecimento dos produtos semi-transformados e pela força sindical do movimento operário. Por tudo isso, os sistemas de produção rígidos são os que menos suportam a incerteza, as variações de mercados e os movimentos cíclicos da economia. Os sistemas de produção flexíveis, em contrapartida, adaptam-se melhor a essas flutuações e estão em ascensão. Ora, um sistema de produção flexível exige uma organização do trabalho radicalmente oposta à da produção em massa: maquinaria universal em vez de específica e, especialmente, mão-de-obra altamente qualificada que seja capaz tanto de usar essa maquinaria com o máximo rendimento, para diversas empresas, como de aperfeiçoar e corrigir os projetos, técnicas e métodos previstos pela direção sem eternizar o processo de desenvolvimento de uma produto; isso requer, ademais, uma disposição dos trabalhadores em colaborar com a direção que dificilmente pode conseguir-se na produção em massa, como veremos a seguir.

As limitações mais importantes da produção em massa, não obstante, são de ordem interna. Uma são propriamente técnicas, como a dificuldade de coordenar um grande número de trabalhadores que realizam tarefas breves, porém interdependentes, de modo que o atraso de um, ou o erro no cálculo de tempos para um posto de trabalho, converte-se facilmente no atraso de todos (nos anos setenta calculava-se que a quarta parte do tempo dos trabalhadores da indústria automobilística norte-americana perdia-se devido

ao desequilíbrio das tarefas a seu encargo). Outras são propriamente sociais. O desinteresse pelo próprio trabalho traduz-se em descontentamento, aumento de absentefsmo, abandono do emprego tão logo se apresente oportunidade (*turnover*), problemas de qualidade, pequenas sabotagens, freqüentes conflitos que supõem perda de horas de trabalho, etc. Outras, enfim, estão entre o social e o técnico: os técnicos que trabalham nos escritórios de projetos e métodos, que só conhecem as oficinas como espectadores, equivocam-se, e os trabalhadores de oficina, que vêem seu trabalho desqualificado, perdem, não adquirem ou não estão dispostos a empregar suas capacidades para corrigir esses erros. Em numerosas ocasiões tem-se tentado fazer frente a esses problemas, criando-se o que genericamente denominam-se “novas formas de organização do trabalho”, enriquecimento de tarefas, círculos de qualidade, trabalho em equipe, recomposição de funções, “neofordismo” etc. A direção da mudança é sempre semelhante: reúnem-se vários postos de trabalho fragmentados e diz-se a um grupo de trabalhadores que podem fazer rodízio nas antigas tarefas, realizá-las todas ou organizar a seu juízo o processo de trabalho, desde que cumpram certas normas de produtividade. Sistemáticamente, esses experimentos resultam em maior produtividade por trabalhador/hora. Por um lado, isso se deve a que um trabalho mais interessante faz diminuir radicalmente o absentefsmo, a rotatividade, os problemas de qualidade e os conflitos: por outro lado, a que a inteligência coletiva é sempre mais poderosa que a de qualquer minoria se tem as oportunidades de expressar-se, o que se traduz em um melhor ajuste dos métodos produtivos, um menor tempo desde a concepção de um produto até sua fabricação e uma série de inovações úteis.

Devemos considerar os sistemas de fabricação flexíveis e as novas formas de organização do trabalho como o futuro do capitalismo ou como um parêntese obrigatório? Minha opinião é que se trata do segundo caso. A pesquisa tecnológica dirige-se, hoje, precisamente à produção de maquinaria susceptível de usos múltiplos, sem necessidade de uma mão-de-obra altamente qualificada: os robôs multi-uso, concretamente, podem vir a ser para a fabricação flexível o que a maquinaria tradicional de uso específico foi para a produção em massa; a opção pela automatização das máquinas-ferramentas com base no controle numérico em vez do sistema de registro/reprodução, a que

aludimos antes, não tem outra finalidade que esta. As novas formas de organização do trabalho, por sua parte, não têm chegado de modo algum a generalizar-se nem sequer minimamente e têm sido freqüentemente abandonadas pelas mesmas empresas que as haviam experimentado com notável êxito. A razão dessa política empresarial já foi destacada antes: os empregadores não se guiam por simples critérios de aumento da produtividade, senão, sobretudo, e em primeiro lugar, pelo critério de manter o controle sobre a força de trabalho. Um sistema de fabricação flexível baseado no emprego de mão-de-obra qualificada significa uma força de trabalho com capacidade de resistência e negociação. Por sua parte, o enriquecimento de tarefas e a participação, ainda que seja muito primária, dos trabalhadores, nas decisões sobre o processo de produção desencadeiam imediatamente uma lógica implacável e, em todo caso, temível para os empresários: se podemos decidir sobre uma pequena parcela, e inclusive, fazê-lo melhor do que eles, por que não sobre uma parcela maior? Por que somente sobre como fazer algo e não sobre o que fabricar? Por que não sobre o conjunto do processo produtivo? Talvez ninguém tenha resumido melhor o problema que um dirigente da General Motors, Thomas Fitzgerald, na *Harvard Business Review*:

**“(…) Os temas de participação não se restringem necessariamente a esses poucos assuntos que a direção considera de interesse direto e pessoal para os empregados (...). Um plano não pode manter-se por um longo tempo sem que: a) seja reconhecido pelos empregados como manipulador ou b) conduza a expectativas de uma participação mais ampla e significativa. Por que só nos perguntam sobre planos para pintar a oficina e não sobre a substituição desse velho equipamento ou a reorganização desse instrumental? Uma vez que se tiver demonstrado (ou que se creia ter demonstrado) que se é competente em, por exemplo, reordenar o local de trabalho, e quando a participação tiver se convertido em uma atividade consciente e com apoio oficial, os participantes podem muito bem querer passar aos temas de designação de tarefas, distribuição de recompensas e, inclusive, seleção dos responsáveis.**

*Em outras palavras, o atual monopólio do controle da direção pode chegar a*

*ser, ele mesmo, objeto de discussão*  
(Citado por Edwards, 1979).

## **Um antigo e novo desafio para a educação**

Existe uma velha reivindicação humanista e socialista, por um lado, e especialmente sustentada pelos educadores, por outro, que está contida na expressão *formação integral*. Por tal expressão poder-se-ia entender hoje uma educação que atendessem simultaneamente aos aspectos práticos, técnicos, estéticos e teóricos da aprendizagem. Tradicionalmente, a escola tem cindido os diferentes aspectos do desenvolvimento humano, destinando-os a tipos distintos de escola e distribuindo-os a populações distintas. A triste realidade social – e, sobretudo, produtiva – de que uns decidem – e, portanto, concebem, pensam, criam, etc. – e outros executam – e, por conseguinte, devem adquirir habilidades manuais e aprender a sumeter-se a normas, tem-se traduzido em vias escolares paralelas: uma que vai desde o ensino primário, passando ou não pela formação profissional, até os empregos subordinados e carentes de iniciativa; outra que, através do ensino secundário acadêmico e os estudos superiores, leva a empregos e posições sociais em que se requer iniciativa e/ou o exercício da autoridade. Esta cisão manifesta-se em currículos diferentes, inclusive muito mais diferentes do que, à primeira vista, poderiam parecer: sob a mesma epígrafe “Matemática”, alunos da mesma idade, porém situados em ramos escolares diferentes, podem aprender “cálculos” (ou seja, um exercício repetitivo) ou “problemas” (ou seja, um exercício criativo); sob a mesma epígrafe “Linguagem” podem fazer “ditado” ou “redação”, e assim sucessivamente. A Psicologia tem-se apressado em inventar os conceitos de inteligência “abstrata” e “concreta” para justificar essa posição; precisamente o que necessitava uma escola que divide os jovens entre os que desempenharão um trabalho manual ou de execução e os que desenvolverão um trabalho intelectual ou de concepção. A idéia de formação integral trata justamente de reunir estes pólos separados, de combinar trabalho e estudo, saber prático e teórico, abstrato e concreto.

A batalha entre os partidários da formação integral para todos e os defensores de um ensino diferenciado e especializado tem sido sempre desigual. Os primeiros tiravam seus argumentos da crítica dos efeitos de uma formação unilateral e da afirmação de

que o ser humano deve desenvolver-se de forma polifacetada. Esses podem ser, e provavelmente são, argumentos de um grande peso moral, porém, de pouco efeito prático em uma sociedade que identifica o progresso com o bem-estar material, a abundância de produtos de consumo e a competitividade na arena econômica internacional. Os segundos, os partidários de uma formação unilateral - quer dizer, de uma especialização estreita -, tinham um argumento mais fácil, pois podiam recorrer sem esforço ao argumento pretendidamente realista das supostas exigências da estrutura do emprego. E, na luta entre um fim moral e uma necessidade econômica, entre a utopia e o realismo, entre os fins vagos da formação integral e o propósito concreto de uma mão-de-obra ajustada à oferta de emprego, tinha que ganhar necessariamente o segundo. E assim tem sido, ao ponto de que hoje ou não se fala apenas de formação integral, ou se faz de maneira vergonhosa: posto que os espera um futuro de desemprego, podemos, então, educar os jovens para o ócio, a vida comunitária, a criatividade, etc. O objetivo da formação integral reaparece em primeiro lugar, pela porta dos fundos, não atacando o problema do trabalho, mas agradecendo - belo consolo! - que já não seja um grande problema, agora que ele não aparece claramente no horizonte; em segundo lugar, ele reaparece degradado, pois o que se oferece não é a velha educação para o trabalho acrescida de uma educação para outras esferas da vida social e individual, mas, simplesmente, esta segunda parte, caindo-se, assim, em um unilateralismo de sinal contrário muito mais imaginário, contudo, pois as supostas demandas do emprego continuam marcando a pauta. É o corolário do pessimismo sociológico a que aludíamos no início: uma vez que não terão emprego, e quando o tiverem, será um trabalho desqualificado, basta ensinar-lhes para isso a ler e escrever, as quatro operações e um punhado de destrezas básicas, e podemos dedicar o resto do tempo a prepará-los para o ócio ou a recitar-lhes a Constituição.

Entretanto, do panorama que apresentamos da evolução e perspectivas do processo de trabalho depreende-se uma linha de ação muito distinta. Basicamente, devemos relembrar duas conclusões a que havíamos chegado: que a degradação do trabalho não é um resultado inevitável da tecnologia, mas um resultado buscado pelas opções conscientes dos que podiam tomá-las, e que as formas de organização do processo produtivo que se baseiam em uma elevada qualificação do trabalho são, não só mais gratificantes

para os trabalhadores, mas também mais produtivas para as empresas e para a sociedade. Não pretendemos que o segundo ponto tenha ficado provado com a força da demonstração de um teorema, pois o estudo da realidade social não se presta a teoremas. Um trabalhador que possui uma alta qualificação e a exerce eleva a produtividade de seu posto de trabalho, provavelmente, porque melhora a destinação de recursos, supera os desequilíbrios em outros fatores de produção, etc. Há muitas teorias sobre a razão disso, provavelmente complementares; porém o que importa aqui é que a quase totalidade dos estudos empíricos refletem esse aumento da produtividade ou, no pior dos casos, não indicam uma diminuição (veja-se, por exemplo, em diferentes perspectivas, Rosemberg e Rosenstein, 1980; Jones e Svejnar, 1982; Dettelback, 1971; Griliches, s. d.; Goldstein e Buxton, 1982; Hackman e Lawler, 1971; Gyllenhammar, 1977; Berg, Freeman, 1978; Rumberger, 1985; Levin, 1984; Piore e Sabel, 1984; Castillo e Prieto, 1983 e Fernández Enguita, 1986 a).

Pois bem: em um contexto de rotatividade de empregos, mudança constante nas técnicas de produção, sistemas de fabricação flexíveis, etc., alta qualificação quer dizer necessariamente *polivalência*, ou seja, habilidade prática e capacidade de raciocínio abstrato, domínio de algumas funções determinadas mas também conhecimento suficiente das funções conexas. Um trabalhador estreitamente especializado é, por definição - ao menos no que depende da formação adquirida na escola - , alguém incapacitado para avaliar e tomar iniciativas a respeito de um processo coletivo que ultrapassa em muito os limites de sua especialidade e condenado, por outra parte, a que, mais cedo ou mais tarde, sua especialização se torne obsoleta. Em conseqüência, podemos afirmar que *também do ponto de vista da produtividade, ou da economia* uma sociedade industrializada necessita de uma força de trabalho altamente qualificada e polivalente. Ou, dito de outro modo, a formação polivalente deixa de ser meramente - o que não é pouco - um princípio humanista, um objetivo social, uma opção pedagógica reformista, ou seja um bom desejo, para ser, ademais, uma necessidade econômica. O objetivo de aumentar a riqueza nacional - amplamente compartilhado por todos, pois costuma-se supor que, se o bolo aumenta, aumentarão as porções de todos, mesmo se não houver redistribuição - já não depende necessariamente do que os empresários digam que a escola deve fazer. A maioria dos empresários opta por uma



mão-de-obra desqualificada, embora bem socializada – vale dizer, disciplinada –, mas também há os que perceberam a maior produtividade de uma mão-de-obra qualificada e polivalente, apesar dos riscos que para eles envolve, em termos de controle do processo produtivo. Ademais, tenham ou não por porta-vozes a diferentes grupos de empresários, as duas opções sobre a organização do trabalho e do tipo de qualificação – e, por conseguinte, o tipo de educação – estão aí presentes.

Assim sendo, torna-se supérflua a discussão sobre se a escola deve ou não preparar para o trabalho, se para o trabalho ou “para a vida”, etc. Trata-se de saber que tipo de trabalho e que tipo de educação queremos. Embora a escola possa e deva ser o lugar em que os jovens se formam para muitas outras coisas além do emprego, a sombra deste sempre estará presente e desempenhará um notável papel determinante. Todavia esta sombra já não é única, mas múltipla: tudo depende de que tipo de organização do trabalho temos em mente. Não se trata de ignorar a problemática do trabalho para propor uma educação livre de seus preceitos, mas de optar, ao mesmo tempo que por um processo de trabalho multilateral, criativo, satisfatório – e por isso mesmo –, por uma qualificação elevada e uma formação polivalente para todos. Nesse sentido, o projeto de transformação da escola torna-se indissociável do projeto de transformação do local de trabalho.

Os professores e suas organizações deveriam tentar unir sua luta por uma formação polivalente com a dos trabalhadores contra a degradação de seu trabalho. Os sindicatos de trabalhadores, por sua vez, deveriam exigir que a escola ofereça o tipo de formação necessária para estar em condições de responder aos processos de trabalho recompostos, enriquecidos e em mutação. Mas, mesmo que nenhuma dessas duas coisas ocorra, quer dizer, embora os professores e trabalhadores continuem cada um fazendo a guerra por sua conta, a transformação da escola contribui indiretamente para a transformação do local de trabalho e; mais exatamente, o avanço em direção a uma formação polivalente contribui indiretamente para que os trabalhadores resistam e subvertam as tendências à degradação dos processos de trabalho.

Efetivamente, todos temos ouvido falar disso que se costuma chamar de “super-educação” ou excesso de educação. Em síntese, o argumento diz que, por efeito da confiança popular nas virtudes da educação, das políti-

cas oficiais de igualdade de oportunidades e da luta entre grupos de “status” através das credenciais outorgadas pelo sistema escolar, as pessoas recebem muito mais educação, em média, do que a realmente necessária no emprego.

Esse fenômeno começou a preocupar quando, por um lado, compreendeu-se que não se podia estar falando durante anos aos jovens de igualdade, desenvolvimento pessoal, ascensão, etc. para logo lhes oferecer empregos sem saída; e, por outro, quando se constatou que, em trabalhos de natureza rotineira, seus ocupantes costumam ser menos produtivos – devido a seu descontentamento – quanto mais educação tiverem. O corolário espontâneo do emprego do termo “super-educação” é que há que se educar menos; porém, podemos dar facilmente a volta ao problema se em seu lugar, falarmos de sub-utilização *das capacidades adquiridas* (isto é, ao fim e ao cabo da desqualificação do trabalho). É fácil intuir que, *rerum sic stantibus*, quanto mais educação tiver uma pessoa, quanto mais polivalente for, quanto mais lhe tenha servido para desenvolver sua capacidade de iniciativa, mais alta será sua especificação do que considera um emprego satisfatório. Ninguém pede o que não conhece, mas a escola, ampliando os horizontes pessoais e sociais dos jovens, lança a semente para que estes exijam o enriquecimento do processo de trabalho e resistam à sua degradação. Por isto dizemos que ela contribui indiretamente à transformação do local de trabalho.

Para concluir, devemos ainda precisar algo sobre o termo polivalência. Não terá passado despercebido ao leitor que substituímos, subrepticamente, a expressão “formação integral” pela de “educação polivalente”. Certamente essas duas expressões evocam idéias distintas, embora não opostas. O termo “polivalente” alude a uma formação que capacita a pessoa a diferentes postos de trabalho. O termo “integral” refere-se ao desenvolvimento de todas as faculdades da pessoa, que vão além daquilo. Não podemos imaginar uma formação integral que exclua a faceta estética, porém não nos causaria problema qualificá-la de polivalente. O que ocorre é que a divisão e especialização dos diferentes ramos do ensino não se deve a nenhuma discussão sobre se crianças e jovens devem ou não aprender música, mas a um debate exclusivamente relacionado àquelas disciplinas de ensino que têm a ver com futuros laborais alternativos. Integrar ou não uma área estética a qualquer currículo, seja

profissional, acadêmico ou integrado, é, quando muito, um problema orçamentário. Substituir a divisão entre ensino profissional e acadêmico por sua unificação em um tronco comum integrado e polivalente é uma opção política.

Tem interesse maior precisar que idéia temos sobre o alcance e a profundidade de uma “formação polivalente”. A expressão “formação polivalente” aparece de maneira reiterada, desde há muitos anos, em toda a literatura oficial sobre a educação, particularmente na dos organismos internacionais, das comissões (inter) ministeriais, das reuniões de “especialistas, etc. Esta profusão nasceu simplesmente da constatação de que a escola não poderia jamais fornecer uma oferta de programas tão variada como a exigida pelas demandas de uma estrutura de emprego altamente diferenciada e especializada. Os empregadores sabiam que teriam que treinar, por si mesmos, seus trabalhadores para postos específicos de trabalho, que teriam que fazê-los realizar rodízios por esses postos, que os próprios postos mudariam interiormente, que não existe um mecanismo eficaz que destine a pessoa adequada para o lugar adequado e que a parafernália tecnológica das escolas costuma ser pobre e antiquada em relação à das empresas.

Por isto, em sua boca, a expressão “formação polivalente” queria dizer tão somente que a escola, além de discipliná-los, forneceria aos jovens os conhecimentos básicos para passar rapidamente por processos de aprendizagem no local de trabalho, ou seja o mínimo denominador comum de todos os empregos – salvo, é claro, para os chamados a ocupar posições superiores na hierarquia do trabalho. Em outras palavras: “Entreguem-nos com algumas capacidades básicas, que nós os prepararemos para postos de trabalho específicos”. Naturalmente, logo lhes ocorreu que esses processos específicos de treinamento também podiam ser financiados com fundos públicos, e nasceu a hoje flamejante formação ocupacional. Desta forma as denominações de “formação polivalente” (ou inclusive, já que as palavras não custam dinheiro, “integral”) e “educação permanente” (ou “recorrente”) se converteram em grito de guerra dos empregadores e de seus porta-vozes privados e públicos.

Da perspectiva aqui proposta não se deduz uma formação que seja o mínimo (ou máximo) denominador comum de todos os empregos, mas, para quem gosta das metáforas matemáticas, algo bastante mais parecido ao mínimo múltiplo comum. Isto é: tra-

ta-se de uma formação polivalente que capacite para desempenhar uma família de empregos qualificados e, sobretudo, para compreender as bases gerais, científico-técnicas e sócio-econômicas da produção em seu conjunto; que reúna a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas; que unifique, em definitivo, formação teórica e prática. Resta dizer algo que não terá escapado a ninguém relacionado com a problemática da educação: não falamos, em absoluto, do desenvolvimento de capacidades sociais e pessoais não relevantes ao mundo do trabalho, mas sim, em outras esferas da vida comunitária e individual. Só há uma explicação: aqui nos ocupamos das relações entre tecnologia, trabalho e educação, e essa seria outra história.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERG, I. M., M. FREEDMAN y M. FREEMAN (1978) *Managers and work reform: A limited engagement*, Londres, Collier Macmillan.
- CASTILLO, J. J. y PRIETO, C. (1983): *Condiciones de trabajo. Un enfoque renovador de la sociología del trabajo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CHILD, J. R. LOVERIDGE, J. HARVEY y A. SPENCER (1985): “The quality of employment in services”, en T. Forester, ed., *The information technology revolution*, Cambridge, Mass., M. I. T. Press.
- DETTELBACK, W. W. (1971): *Organization change through job enrichment*, “Training and Development Journal”, agosto.
- EDWARDS, R. (1979): *Contested terrain*, Nueva York, Basic Books.
- FAGOT LARGEAULT, A. (1985): *La simulación del razonamiento médico*, “Mundo Científico”, 53, diciembre.
- FERNÁNDES ENGUITA, M. (1985): *El ciudadano ausente* “Entrejóvenes”, 3.
- (1986a): *La economía, el Estado y la escuela*, “Revista de Educación”, empresa.
- (1986b) *Participación y sumisión en la experiencia escolar, o el aprendizaje del desdoblamiento*, “Educación y Sociedad”, 5.
- GOLDSTEIN, I. L. y BUXTON, V. M (1982): “Training and human performance”, en A. Fleishman, ed., *Human performance and productivity*, vol. I. *Human capability assessment*, Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum Associates.
- GRILICHES, Z. (f.d.) *Capital-skill complementarity*, “The Review of Economics and Statistics”.
- GYLLENHAMMAR, P. G. (1977): *People at work*, Reading, Addison-Wiley.
- HACKMAN, J. R. y LAWLER III, E. E. (1971): *Employee reactions to job characteristics* “Journal of Applied Psychology” LV, 3, monografía.

JONES, D. C. y SVEJNAR, J. eds. (1982): *Economic performance of participatory and labor-managed firms*, Lexington, Mass, Lexington Books.

LEVIN, H. M. (1984): "Improving productivity through technology and education", Institute for Research on Educational Finance and Governance, Univ. de Stanford, documento mimeografado.

NOBLE, D. F. (1984): *Forces of production: A social history of industrial automation*, Nueva York, Alfred Knopf.

PLORE, M. J. y SABEL, Ch. F. (1984): *The second industrial divide*, Nueva York, Basic Books.

ROSENBERG, R. D. y ROSENSTEIN, E. (1980): *Participation and productivity: An empirical study*, "Industrial and Labor Relations Review", XXXIII, 3.

RUMBERGER, R. W. (1985): "The impact of education on productivity and earnings", Institute for Educational Finance and Governance, Univ. de Stanford, documento mimeografado.

WILKINSON, B. (1983): *The shopfloor politics of new technology*, Londres, Heinemann.

\*\*\*

Este artigo foi traduzido da revista espanhola *PAPERS; REVISTA DE SOCIOLOGIA*. Agradecemos ao autor a autorização para publicá-lo aqui.

Tradução de Rovflio Costa e Tomaz Tadeu da Silva.

\*\*\*

\* MARIANO FERNANDEZ ENGUITA é professor da Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Complutense de Madrid.

# O ensino da língua escrita e a produção de ignorância em escola pública

**LIA B. DE L. FREITAS**

## Introdução

A palavra escrita introduz o homem no mundo do saber universal: é através dela que ele comunica o seu conhecimento e conhece o saber do outro. No entanto, nem todos os homens têm acesso a ela. A palavra escrita foi, historicamente, e continua sendo privilégio da classe dominante: ela é quem produz o saber e dita as ordens.

Atualmente, a palavra escrita é necessária “para conseguir emprego, para decifrar as normas, as ordens, as instruções escritas no trabalho” (SILVA, 1987:126), enfim para garantir a produção industrial. Os *analfabetos* – os que desconhecem as letras – são marginalizados, porque não servem como mão-de-obra nessa sociedade. É preciso, pois, alfabetizá-los. Dorneles (1987) assinala que o problema da seletividade escolar (evasão, repetência) só foi abordado pelos órgãos oficiais, no momento em que a crescente industrialização em nosso país passou a exigir um contingente de mão-de-obra com um mínimo de conhecimentos.

No Brasil, segundo dados do Ministério de Educação, existem mais de 30 milhões de analfabetos. O mais preocupante, porém, é que, como nos demonstrou Ferrari (1985), neste último século, os índices de analfabetismo se mantiveram constantes, ou seja, o número de analfabetos cresce na mesma proporção que a população. Isso significa que a escola – instituição social encarregada da instrução dos indivíduos – não tem cumprido eficientemente a sua tarefa, visto que ainda hoje se produzem analfabetos. Não há escolas para todos: cerca de 8 milhões de crianças em idade escolar estão fora do sistema edu-

cacional. Altos são os índices de evasão e repetência, especialmente na 1ª série do 1º grau, onde mais de 50% das crianças que nela ingressam são reprovadas.

Neste estudo, através de uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula, procuramos *des-cobrir* como a nossa escola tem contribuído para aumentar o contingente de analfabetos brasileiros.

Após uma breve exposição do referencial teórico e da metodologia utilizados nesta pesquisa, procuramos contextualizá-la a partir de algumas considerações a respeito das concepções da escola sobre o problema do fracasso escolar. Na apresentação e discussão dos resultados, abordamos fundamentalmente três questões: 1 – a dinâmica da sala de aula; 2 – os efeitos do ensino escolar sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança; e 3 – o espaço do professor no sistema público de ensino. Concluímos buscando as causas da produção de ignorância na escola pública na estrutura social vigente em nosso país.

## Situando o leitor: teorias e métodos utilizados

Para nos acompanhar na investigação de como se dá a produção do analfabetismo na escola, escolhemos dois autores: Paulo Freire e Jean Piaget. Essa opção – política – tem origem em nossa inconformidade com o ensino escolar – alienado e alienante – e de nosso desejo de contribuir para a construção de uma educação que realmente vise ao desenvolvimento das potencialidades criativas e transformadoras do homem. Freire nos demonstrou a possibilidade de se realizar uma

educação que, ao invés de oprimir, liberta o homem da dominação. Com Piaget, aprendemos que o homem constrói conhecimento, através de sua ação em interação com o seu meio. Um e outro vêem o homem como um ser ativo em relação com o mundo, capaz de transformá-lo e transformar-se. Utilizamos também os estudos de Emília Ferreiro, que, com base na Epistemologia Genética, investigou o processo de aquisição da língua escrita pela criança.

Durante um ano letivo, realizamos observações em sala de aula e entrevistas com as professoras e algumas crianças de duas turmas de 1ª série, em uma escola de periferia urbana, pois é nessas escolas que o chamado fracasso escolar assume as proporções de um fenômeno de massa. Escolhemos uma escola estadual de 1º grau completo, localizada em uma vila da cidade de Porto Alegre. Os critérios utilizados para tal escolha foram os seguintes: frequência de crianças das classes populares, elevados índices de reprovação na 1ª série (em 1985, das 171 crianças que frequentavam esta série, 87 foram reprovadas, isto é, 50,88%) e, como nos pareceu na época, possibilidade de se efetuarem mudanças no processo de alfabetização, além, evidentemente, da permissão da escola para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao longo do tempo que ali permanecemos, realizamos 42 observações em sala de aula, com uma duração média de 90 minutos cada, sendo todas elas sistematicamente registradas. Durante as observações, participávamos das atividades desenvolvidas sempre que a professora ou os alunos nos solicitavam.

Nas entrevistas com as crianças – realizadas no início, meio e final do ano letivo – utilizamos o método clínico proposto por Piaget, com o objetivo de observar como elas assimilam o ensino escolar. Na análise dos resultados, consideramos somente aquelas que foram entrevistadas, pelo menos, duas vezes durante o ano (18 crianças, num total de 51 entrevistas).

A frequência, duração e temas discutidos nas entrevistas com as professoras foram por elas determinados, sendo interpretados como significantes de sua visão de mundo, da relação que estabeleceram conosco, de suas idéias sobre o seu papel social enquanto educadoras, suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, seus preconceitos, suas aspirações profissionais, etc.

Para a análise dos dados, adotamos uma técnica essencialmente qualitativa e interpretativa, sendo que as categorias de análise surgiram da organização do material coleta-

do. As referências quantitativas foram utilizadas apenas para dar uma idéia sobre a frequência de um determinado tipo de resposta, sem nenhuma pretensão de valoração estatística.

### **De quem é o fracasso no fracasso escolar?**

Frente a constatação do grande número de crianças que não se alfabetizam, os educadores têm buscado diferentes formas de explicação para este fato. Nas escolas, os professores, geralmente, atribuem as causas do fracasso escolar ou às características psicológicas de seus alunos ou à miséria social vigente no país: “criança com fome não aprende”. Por isso as “soluções” que se tem apresentado para esse problema são a avaliação psicológica das crianças e a merenda escolar.

A primeira forma de explicação decorre da concepção liberal que permeia a prática pedagógica de nossas escolas. Tal concepção veicula a idéia de que o sistema educacional, através do ensino público, possibilita igualmente a todos o acesso ao conhecimento. A criança não aprende porque é imatura, desinteressada, emocionalmente perturbada, tem uma família desestruturada, etc. A segunda, trata-se de um uso equivocado das teorias sociológicas da educação, que nos alertam para o fato de que a escola está inserida no sistema social capitalista, no qual vivemos. Nessa perspectiva, qualquer mudança na escola dependeria de uma transformação da estrutura da sociedade.

O que nos chama atenção nessas explicações é que a responsabilidade da escola – enquanto lugar em que se produz analfabetismo – nem sequer é cogitada. No entanto, vários estudos têm demonstrado que a escola pública, que deveria possibilitar a todos o acesso à informação e ao saber universal, na verdade, tem contribuído para manter as diferenças sociais entre as elites e as classes populares. Sabemos que não se construirá uma sociedade mais justa a partir da escola. Todavia sabemos também que, assim como a escola tem colaborado para manter o sistema social vigente, ela pode ajudar a transformá-lo. Com este pensamento, fomos para a escola com o intuito de *des-cobrir* como, no dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem da língua escrita, se produz ignorância (analfabetismo) ao invés de conhecimento.

### **A sala de aula**

A partir das observações realizadas, podemos definir a sala de aula como um con-

junto de mecanismos para conformar a criança aos modelos da professora, onde sua criatividade e produção intelectual espontânea são cerceadas através, basicamente, de três formas: o exercício de uma rígida disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre a professora e seus alunos e a imposição de um trabalho mecânico e repetitivo.

Encontramos ali várias formas do controle disciplinar descritas por Foucault (1984). O tempo é controlado: “É hora de”, “não é hora de”, assim como o espaço, através das filas (para a merenda, o banheiro, entrar e sair da sala de aula, etc.) e do “cada um no seu lugar”. O olhar vigilante da professora fiscaliza as crianças: “daqui um pouco eu vou passar pra olhar”. Vejamos alguns exemplos:

**Professora:** *“A mesa vai ficar vazia e a Fabiana vai parar de comer. A hora da merenda já passou. Agora é hora de estudar”.*

**Professora:** *“Senta cada um no seu lugar! Cada um no seu lugar! Ela não vai te emprestar nada. Tu vai te sentar no teu lugar e a Nara também”.*

**Professora:** *“Tão recortando direitinho? Daqui um pouco eu vou passar pra olhar”.*

As crianças que resistem ao controle disciplinar são ameaçadas de punição ou de exclusão do grupo. A ameaça cria um clima tenso ao antecipar as conseqüências dos “maus atos”. Essa tensão é mantida constante por aquilo que Foucault (1984) chama de micropenalidades: tudo é penalizável e tudo serve para punir. A disposição da criança para seguir o modelo de “bom aluno” (que ela vai conhecendo no convívio diário com a sala de aula) é aumentada, em grande parte, pela concretização das ameaças e pelas recompensas concedidas ao aluno “bem comportado”.

**Professora:** *“Mauro, deixa de ser lento e faz isso ligeiro! Tu não vai pro recreio hoje se tu não terminar isso. Não é nem pro recreio. Não vai ao banheiro se tu não terminar. Vai ficar afazendo”.*

Mas, sem dúvida, é sobre a palavra que recai a maior ação repressora. O silêncio é cultuado a cada instante e, várias vezes por dia, as atividades são interrompidas devido a falta de silêncio. Leal (s.d.:5) diz que “se há

uma frase que sirva para colocar na fachada das nossas escolas, essa frase é CALA A BOCA.” Na sala de aula, nós a ouvimos repetidas vezes.

**Professora:** *“Mauro, cala essa boca! Olha o que eu falei ontem! Todo mundo de boca fechada e fazendo o que tem que fazer”.*

Isso porque, como afirma Carvalho (1984), na escola, a palavra é o “instrumento de produção”, mas é a professora que detém este meio: ela determina quem deve falar, quando e o que pode ou não ser dito. Ou seja: no micromundo da sala de aula, reproduzem-se as relações de nossa sociedade autoritária, onde a maioria deve-se submeter à minoria que detém os meios de produção. Frequentemente, a professora utiliza esse poder para impor a sua vontade. Não foram poucas as vezes que ouvimos ela dizer “eu quero” ou “eu não quero”.

**Professora:** *“Assim não dá! Olha, todo mundo vai fechar essa janela porque já deu prá enchê. Eu já falei que eu não quero ninguém na janela. Fecha essa janela! Alguém é surdo aqui na aula? Eu já disse que não quero ninguém pendurado na janela.”*

Os alunos, na sala de aula, devem trabalhar ininterruptamente: terminar uma tarefa implica começar outra. E qualquer coisa que possa levar as crianças a se dispersarem e perturbar o “bom andamento” das atividades não é permitido.

**Professora:** *“Primeiro vai lê a estorinha, depois vai fazê aqui, menino. E ligeirinho porque já tô apagando. Quem acabar tem mais coisa pra fazê.”*

Mas em que consiste o trabalho na sala de aula?

A atividade dos alunos restringe-se, praticamente, à cópia dos modelos da professora, os quais lhe são impostos através da repetição – para fixar o conhecimento – e da correção dos “erros”. Vejamos um diálogo onde isso fica bastante evidente:

**Cátia:** *“Vamos escrever, professora?!”*

**Professora:** *“Mas isso também é escrever! Eu coloco uma coisa no quadro e vocês copiam. É escrever só que não é com letra.”*

Aqui expressa-se claramente a concepção empirista de aprendizagem: o conhecimento é uma cópia do real. No entanto, hoje sabemos que “(...) nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui uma simples cópia do real, porque contém um processo de *assimilação* a estruturas anteriores” (PIAGET, 1973: 13), ou seja, é fruto de um esforço cognitivo do sujeito que aprende. Mesmo assim, a escola continua fundamentando sua prática pedagógica no princípio de que copiar letras equivale a escrever. Foi Pedro (11;8)\* que nos demonstrou a falsidade desta crença.

**Entrevistadora:** “*Escreve bebê*”

**Pedro:** “*Eu não sei escrevê.*”

**Entrevistadora:** “*Mas eu vi escrito no teu caderno.*”

**Pedro:** “*Mas então não fui eu quem escreveu.*”

Com razão, Pedro afirma não ser o autor dessa escrita; ele apenas reproduziu marcas gráficas, que, para ele, não têm o mesmo significado que para nós, adultos alfabetizados. O conjunto de pesquisas de Emília Ferreiro vem nos demonstrando que, para a criança aprender a ler e escrever, não basta a ela o conhecimento do alfabeto; ela precisa compreender o processo de construção e as regras de produção de nossa escrita.

Outra idéia, difundida e aceita no meio escolar, é a de que as crianças, especialmente aquelas pertencentes às classes populares, chegam à escola sem nenhum conhecimento sobre a língua escrita. Todavia constatamos que a maioria delas já conhece, pelo menos, algumas letras. Além disso, verificamos, em conformidade com pesquisas realizadas anteriormente, que elas formulam hipóteses sobre a leitura e a escrita antes mesmo de passarem pelo ensino formal.

Mas como a escola desconhece totalmente os processos cognitivos da criança, muitas vezes, comportamentos que expressam um progresso em seu conhecimento são interpretados como erro pela professora. Exemplo disso é a chamada omissão de letras. Ferreiro e Teberosky (1985) descobriram que, antes da criança escrever conforme o sistema alfabético, ela constrói outros sistemas, não menos lógicos. Após um período em que a criança não estabelece uma correspondência quantitativa entre a palavra falada e o número de grafias, ela supõe que cada grafia corresponde a uma sílaba falada (nível

silábico). Pouco a pouco, ela vai se dando conta da falsidade dessa hipótese e passa a acrescentar grafias à sua escrita. Nesse momento (nível silábico-alfabético), as grafias ora representam sílabas, ora fonemas. Ou seja: enquanto para a professora faltam letras na escrita da criança, na verdade está ocorrendo um progresso em direção à escrita alfabética.

Entretanto, se o desconhecimento das teorias que explicam o desenvolvimento infantil, assim como das teorias que fundamentam as práticas pedagógicas nas escolas, é uma realidade, isso, como assinala Becker (1983), não explica, sociologicamente, a permanência de um ensino baseado na repetição e imitação de modelos. Tal explicação certamente, deverá ser buscada mais além das teorias psicológicas e pedagógicas.

### **Heterocentrismo: um dos efeitos do ensino escolar**

Observamos que o resultado do ensino da sala de aula é que a maioria das crianças se negam a escrever na ausência de modelos, justificando-se: “me esqueci” ou “eu não aprendi ainda”. Encontramos este tipo de comportamento – o qual denominamos heterocentrismo – na maioria das entrevistas realizadas com alunos de 1ª série. Para essas crianças, as regras de produção da escrita lhe são exteriores: é o professor que detém essas regras. Porém o mais inquietante é que várias delas já sabiam construir suas próprias palavras. Eis aqui um exemplo:

**Paulo (7;10)**

**Entrevistadora:** “*O que mais tu sabes escrever?*”

**Paulo:** “*Bota. O bo da bola e o ta do tatu.*”

**Entrevistadora:** “*Como foi que tu fizeste?*”

**Paulo:** “*Eu faço um com a outra. Junta as duas e forma a palavra. Sei também escrevê cebola. “É o ce, bo e la.”*”

**Paulo escreve:** *cebola*

**Paulo:** “*Só aqui tá escrito bola, né?*” (*sem o ce*)

**Entrevistadora:** “*E como se escreve escola?*”

**Paulo:** “*Não sei. Eu sei o cola, mas eu não sei o is. Nós não aprendemos o is ainda. Eu sei quando a professora escreve, mas eu não sei lê.*”

\* Os números entre parênteses representam a idade da criança em termos de anos e meses.

Frente ao desafio de escrever na ausência de modelos, encontramos ainda dois tipos de respostas, embora em menor número: egocentrismo e autonomia cognitiva.

O egocentrismo caracteriza-se pela despreocupação da criança em saber se sua escrita está ou não de acordo com o sistema convencional, pois imagina que todos escrevem como ela. Por isso não apresenta resistência diante de palavras novas e, muitas vezes, escreve espontaneamente, como faz Cristiane (6;11):

**Entrevistadora:** *“Como tu aprendeste a escrever?”*

**Cristiane:** *“Eu aprendi sozinha. Eu já sabia há muito tempo. Eu sei escrevê mais ainda. Eu sei escrevê o nome de minha prima: Viviane. Ela é nenê.”*

**Cristiane escreve:** *Laine.*

Cristiane está certa quando afirma que ninguém lhe ensinou a escrever. Ela é a autora de sua escrita, enquanto a constrói de acordo com suas hipóteses e aquilo que consegue assimilar dos estímulos gráficos de seu ambiente.

O outro tipo de resposta encontrado foi o da autonomia cognitiva: a criança sente-se capaz de escrever na ausência de modelos, mesmo que se trate de palavras não ensinadas pela professora. Verificamos que, para estas crianças, ao contrário das heterocêntricas, o fato de existir uma forma convencional de escrever não as impede de propor outras formas, quando não sabem como se escreve uma determinada palavra. Chamou-nos especialmente atenção a resposta de Cátia (8;8), que, não sabendo escrever *es* de *escada*, escreveu *eecada*, isto é, *ee* = *es*, conforme a representação do plural descrita por Ferreira e Teberosky (1985).

**Entrevistadora:** *“Escada.” (palavra da sala de aula)*

**Cátia:** *“Eu sei, mas não me lembro as palavrinha.”*

**Entrevistadora:** *“Vamos pensar um pouquinho.”*

**Cátia:** *“Es-ca-da... Es-ca-da... Es... Es...”*

**Entrevistadora:** *“O que é preciso para escrever es?”*

**Cátia:** *“E...”*

**Entrevistadora:** *“O que mais?”*

**Cátia:** *“Eu acho que é outro e.”*

**Cátia escreve:** *eecada.*

O Quadro I ilustra os tipos de respostas apresentadas pelas 18 crianças entrevistadas ao longo do ano letivo.

#### QUADRO I

**Distribuição das crianças segundo os diferentes tipos de respostas encontrados: egocentrismo, heterocentrismo e autonomia cognitiva.**

SUJEITOS	ABRIL/ MAIO	AGOSTO/ SETEMBRO	DEZ.
Cid.	H	H	H
Len.	E	E	E
Mig.	H	H	H
Edu.	H	II	II
Pal.	H	H	II
Ped.	E	H	H
San.	H	A	A
Aca.	H	H	H
Cat.	II	A	A
Cri.	E	E	E
Eli.	E	I	I
Eri.	E	I	I
Fab.	H	H	H
Fat.	II	II	II
Jos.	*	I	I
Mar.	II	II	*
Pat.	E	I	I
Ros.	H	H	*

*E: Egocentrismo; H: Heterocentrismo; A: Autonomia cognitiva; I: Intermediário I (Egocentrismo-Heterocentrismo); II: Intermediário II (Heterocentrismo-Autonomia cognitiva); \*: entrevistadas não realizadas<sup>1</sup>.*

A partir do quadro acima, podemos inferir que:

1) No momento em que entrevistamos as crianças, a maioria apresentava respostas típicas do heterocentrismo. Em 20 das entrevistas realizadas (30,21%), as crianças eram heterocêntricas, em 10 (19,61%) eram egocêntricas e apenas em 3 (5,88%) verificou-se autonomia cognitiva. Os restantes 35,30% distribuíram-se entre as respostas intermediárias I e II. Se considerarmos que as respostas intermediárias são também formas de heterocentrismo, pois as crianças se sentem incapazes de escrever, o índice de heterocentrismo aumenta sensivelmente: 74,51% (39,21% + 35,30%).

2) Das 6 crianças egocêntricas na primeira entrevista, apenas 2 permaneceram nesse nível ao longo do ano; as demais passaram a se recusar a escrever na ausência de um modelo (respostas tipo intermediário I ou

<sup>1</sup>As respostas tipo intermediário I caracterizam-se por escritas muito semelhantes às das crianças egocêntricas (nível pré-silábico), mas quando as mesmas negavam-se a escrever. Chamamos de respostas tipo intermediário II quando a criança se negava a escrever, embora soubesse como formar as palavras.



heterocêntricas propriamente ditas). Isto está a nos indicar que, geralmente, a criança egocêntrica sofre a influência do ensino da sala de aula e deixa de ser espontânea ao escrever. Ela passa a perceber as regras do sistema convencional como algo externo a ela e, na prática, nem sempre modifica a sua escrita.

3) Ao contrário das crianças egocêntricas, a maior parte das heterocêntricas conservaram o seu padrão de resposta, visto que apenas 2 atingiram a autonomia cognitiva.

A constatação de uma forte tendência ao heterocentrismo e de um baixo índice de autonomia cognitiva nos levou a pensar que o trabalho da sala de aula, baseado na reprodução e na repetição de modelos, junto com os demais mecanismos de controle da expressão e da criatividade da criança, tem contribuído mais para obstruir que para estimular e facilitar o processo de apropriação da língua escrita pela criança. Mas, como já vimos, a escola desconhece esse processo e, por isso, tudo o que não está de acordo com o padrão de resposta esperado é caracterizado como erro da criança. É a avaliação institucional da aprendizagem que legitima sua “ignorância”.

### **A avaliação institucional da aprendizagem**

A avaliação da criança faz parte do cotidiano da sala de aula. Quando a professora “passa para olhar”, ela vai dizendo às crianças, tendo em mente o seu modelo, se estão certas ou erradas. A correção é baseada no princípio prêmio-castigo e, na verdade, não leva à construção de conhecimento pela criança. Muitas vezes, ela acerta por acaso e não porque compreendeu a situação-problema. Quando erra, a professora não procura com ela os motivos de seu fracasso. Em síntese, podemos dizer que essa avaliação cotidiana da aprendizagem é autoritária – enquanto baseada unicamente nos modelos da professora (que, como vimos, não levam em conta os processos cognitivos da criança) – e classificatória, pois visa apenas distinguir os “bons” e os “maus” alunos. Verificamos essas mesmas características na avaliação bimestral das crianças, através dos conselhos de classe. Nestes, não havia nenhuma participação dos alunos. As professoras reunidas se preocupavam apenas em classificar seus alunos: os que podem aprender e os que “não adianta”; os OK e os não OK; os que têm e os que não têm condições de ir para a 2ª sé-

rie e, finalmente, os aprovados e os reprovados; nunca pensaram no que fazer para ajudar as crianças que, segundo elas mesmas, não estavam conseguindo acompanhar o que lhes era ensinado.

Ainda sobre a avaliação, dois fatos nos chamaram particularmente a atenção. O primeiro, foi que, após apenas dois meses de aula, as professoras já definiram as crianças que podiam aprender e as que “não adianta”. Das 7 crianças participantes deste estudo que foram consideradas “imaturas” somente uma foi aprovada. O segundo, foi a forma como a supervisora escolar decidiu, pela professora de uma das turmas observadas, reprovar todos os seus alunos, porque ela estava fazendo um trabalho diferente. O que é isso senão a arbitrariedade própria do autoritarismo?

### **O espaço do professor**

Quando olhamos somente a sala de aula, temos a impressão de que a professora é a única responsável pelo ensino escolar: ela é quem manda e faz o que quer. Mas quando procuramos ver a escola em seu conjunto, verificamos que ela, assim como os alunos, está submetida a horários, normas e programas. Na escola, acima do professor, encontram-se a administração da escola (diretor, vice-diretor, CAP – Conselho Administrativo-Pedagógico) e aqueles que têm a função de orientar e inspecionar o seu trabalho (supervisor escolar, orientador pedagógico, orientador educacional). A escola, por sua vez, está submetida aos ditames das Delegacias de Ensino, da Secretaria de Educação e à burocracia do Estado. Em nossa experiência, vimos como a supervisora escolar usou o seu poder para reprovar todos os alunos de uma professora, porque ela estava fazendo um trabalho diferente. Ou seja: também à professora são impostos os modelos. Estes modelos são fabricados nos gabinetes técnicos e chegam como verdadeiros “pacotes” aos diversos níveis da estrutura de ensino (Secretaria de Educação, Delegacia de Ensino, escola, sala de aula). Em síntese, podemos dizer que a divisão social do trabalho, onde uns pensam e outros fazem, também perpassa o sistema educacional.

Dentro deste sistema, qual a possibilidade de os professores trabalharem para transformar o ensino oferecido às classes populares? Neste momento, não temos condições de ir além de algumas considerações a partir de nossa experiência.

Durante o ano em que estivemos na escola, observamos a prática pedagógica de duas professoras: uma delas se restringia a seguir as normas estabelecidas pelo sistema (professora Alice) e a outra (professora Dora) não só se negava a cumpri-las, como propunha formas alternativas de ensino. O que as distinguia fundamentalmente? Entendemos, assim como Mello (1981), que a formação profissional é um dos fatores que influem na representação do “ideário pedagógico” pelo professor. Alice cursava a Faculdade de Pedagogia, onde a ênfase recaí sobre os recursos técnico-didáticos do professor; Dora formou-se na Faculdade de Belas-Artes, em que se incentivava, entre outras coisas, a livre expressão do ser humano. Portanto, parece lógico que a primeira se preocupasse mais com o programa a ser cumprido e o plano de aula e a segunda, com a livre expressão e os interesses das crianças. Em outras palavras: ambas permaneceram fiéis à formação que receberam. Podemos buscar explicação para tal fato na peculiaridade da profissão de educador: ele é formado no mesmo lugar onde trabalha e, portanto, é sujeito e objeto da ação pedagógica. É por isso que, como observa Brandão (1982), o professor tende a aplicar em sua prática os mesmos princípios sob os quais foi educado, independentemente da realidade onde atua. O acesso das crianças das camadas populares à escola tornou essa estratégia inadequada, pois as concepções liberais de educação, vigentes nos cursos de magistério e nas Faculdades de Educação, têm-se mostrado ineficazes na escolarização dessas crianças. Podemos afirmar com Brandão (1982) que, enquanto os professores estudarem em escolas que pregam a história dos heróis, a sociologia do bem comum, a psicologia das aptidões inatas e a filosofia da natureza humana, os fracassos escolares continuarão sendo atribuídos às dificuldades dos alunos, encobridos, desta forma, as arbitrariedades do sistema. Mas o conteúdo (ou seja, a visão de homem e de mundo) que é transmitido é apenas um dos aspectos da formação dos professores. Para a solução desse problema não é suficiente, embora necessário, o conhecimento de novas teorias e a mudança de método de ensino. Teoria e método são fundamentais, mas perdem sua razão de ser quando desvinculados da prática. Como Freire (1980), não aceitamos a separação entre prática e teoria, pois toda prática educativa implica uma teoria (ainda que não consciente). Entendemos que o professor só poderá adequar sua prática à realidade onde atua à medida que conquistar o poder de agir e decidir sobre sua

ação com autonomia. Caso contrário, aquela que seguir as regras do sistema continuará sendo a melhor professora da escola e as tentativas de mudança, processos dolorosos e ameaçadores para a professora e seus alunos.

### **Concluindo**

Este estudo é apenas um exemplo de como a ideologia burguesa procura responsabilizar os indivíduos pelos fracassos que são produzidos pelo próprio sistema capitalista. A sociologia da educação tem-nos demonstrado que a função da escola é a reprodução da sociedade de classes, na qual vivemos. A educação de nossas escolas foi pensada pela e para a classe dominante, e é aplicada a todos os indivíduos, independentemente de sua classe social. Acontece que as crianças das classes populares não se adaptam a essa escola, que nada tem a ver com a sua realidade. Após repetirem três vezes ou mais a 1ª série, saem da escola como analfabetas. Como, em nossa atual sociedade, a escola é a instituição reconhecida como o local de produção e reprodução de conhecimentos, aqueles que ficam fora dela, ou dela são excluídos, estão condenados a ser socialmente ignorantes.

No que diz respeito ao processo de aquisição da língua escrita, observamos que, na escola, as crianças das classes populares sofrem uma dupla opressão: 1 – da classe dominante, que desconhece o seu saber e pretende impor o seu padrão cultural; 2 – do adulto, que desconhece os processos cognitivos da criança e procura lhe impor os modelos construídos desde o seu nível de conceitualização. Na sala de aula, essa dupla opressão é sintetizada na figura do professor.

O porquê desse desconhecimento (do saber popular e dos processos cognitivos da criança) deve ser buscado no autoritarismo, característico de nossa sociedade, que passa as relações estabelecidas dentro do sistema educacional: o professor quer impor modelos a seus alunos, a escola impõe modelos de ensino ao professor, os órgãos dirigentes ditam normas à escola. Se pudéssemos resumir em uma frase as causas da produção de ignorância na escola pública, diríamos simplesmente que ela é fruto da ignorância e da arbitrariedade do autoritarismo. Não temos uma fórmula para solucionar esse problema na escola. No entanto, nos permitimos apontar um caminho: o questionamento e a reflexão crítica, pois, como disse Paulo Freire, “o autoritarismo tem um medo horrível da pergunta ‘por que?’” (FREIRE e GUIMARÃES’, 1982:48).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Fernando. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem; J. Piaget e P. Freire. Universidade de São Paulo, 1983. 208p. (Tese de Doutorado)
- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das classes populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (40):54-7, fev. 1982.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno; realidade e ilusão*. 2. ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984. 111p.
- DORNELES, Beatriz Vargas. Mecanismos seletivos da escola pública; um estudo etnográfico. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et alii. *Psicopedagogia; o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p.251-274.
- FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes; resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52): 35-49, fev. 1985.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985. 284p.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir; nascimento da prisão*. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1984. 277p.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização; teoria e prática da liberdade; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo, Moraes, 1980. 102p.
- & GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação; diálogos*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. 132p.
- LEAL, Antônio. *Alfabetize seu filho e a si mesmo*. Rio de Janeiro, Kizumba, s. d. 59p.
- MELLO, Guiomar Namó de. *A prática docente no ensino de 1º grau; do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1981. 247p. (Tese de Doutorado)
- PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento; ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis, Vozes, 1973. 423p.
- SILVA, Walburga Arns da. *Cala-boca não morreu...; a linguagem na pré-escola*. Petrópolis, Vozes, 1987. 259p.

\*\*\*

\* LIA FREITAS, Mestre em Educação, é Psicóloga da FEBEM-RS, Porto Alegre.

# Universidade e contestação estudantil na sociedade francesa (1968-1986)

HÉLGIO TRINDADE

**A**nova rebelião estudantil na França em fins de 86 e as recentes mobilizações dos estudantes chineses recoloca, quase duas décadas após maio de 68, a questão da Universidade e sua inserção na sociedade. A cíclica discussão sobre a crise da instituição universitária, tanto no Brasil quanto no exterior se faz, freqüentemente, em função dos problemas endógenos à própria Universidade. As lições que nos vêm de fora estão a sugerir o quanto a mudança na Universidade e as condições de sua reforma estão indissociavelmente ligadas a transformações mais amplas no âmbito da sociedade. Outra não poderia ser a dinâmica de uma instituição cultural viva como aspira a ser qualquer Universidade digna desse nome. A história da Universidade tem demonstrado que os grandes momentos de reforma resultam, de forma direta ou indireta, de períodos cruciais na evolução política, econômica ou cultural das sociedades. A própria sobrevivência secular da Universidade desde a Idade Média, somente se explica por um duplo movimento: de um lado, a mudança contínua de seu modelo organizacional (medieval, renascentista, bonapartista ou estatal, alemão ou anglo-saxão, etc.) resultantes de decisões, em geral, externas à Universidade; de outro, a sua capacidade adaptativa às mutações societais através de um processo de natureza interna. O resultado da tensão permanente entre Universidade/Sociedade explica, em grande parte, os avanços (e por que não reconhecer) os próprios descaminhos da instituição quando sua autonomia é limitada ou subsumida às injunções do poder político.

A sociedade francesa viveu no pós-guerra um período de rápida expansão econômica, superando o ciclo das confrontações militares e divisões européias com a criação do Mercado Comum, o que produziu mudanças significativas na estrutura social e política. O autoritarismo fascizante do regime de Vicky cede lugar a um vigoroso processo de transição democrática, sob a égide do tripartismo (socialistas, comunistas e democristãos) e da liderança carismática do General De Gaulle. O regime parlamentar renasce em novas bases, rompendo a tradição do Partido Radical dominante da Terceira República e buscando beneficiar-se do dinamismo das economias européias, sobretudo, através da cooperação com seu inimigo hereditário – a nova Alemanha pós-nazista de Adenauer.

De Gaulle se afasta do governo em 1946 só retornando em 1958 para fundar a Quinta República. Não fora a crise provocada pelo traumático processo de descolonização francesa – primeiro na Indochina e, sobretudo, no final da década de 50, na Argélia – a experiência do parlamentarismo clássico da Quarta República teria sobrevivido. A profundidade da crise, porém, provocando a paralisia do sistema político, levou a que o apelo a De Gaulle se tornasse inevitável. Este dispendo de poderes excepcionais funda a Quinta República, com uma Constituição semi-presidencialista sob medida, enterra definitivamente as velhas instituições do parlamentarismo à francesa. Era a institucionalização, na França, da tendência dominante, nos países industriais avançados, de reforçamento do poder executivo em detri-

mento do legislativo combinada com forte personalização do poder. A diferença estava no peso da personalidade carismático-autoritária do Presidente da nova república francesa e no famoso artigo dezesseis que lhe dava poderes de governar por decreto, como salvaguarda às situações de grave ameaça às instituições republicanas.

Diante da gravidade da crise Argelina – anacronismo colonialista incompatível com uma sociedade em processo acelerado de modernização – a forma da França responder aos seus novos e complexos desafios foi através da democracia-autoritária gaullista. A perda progressiva das colônias da África árabe e depois negra, obrigou De Gaulle a oferecer uma compensação ao orgulho ferido do povo francês que ele pretendia encarnar: a defesa intransigente da independência nacional face à influência americana e uma nova política de grande potência com sistema atômico independente e ruptura com o pacto militar euro-americano da OTAM. É neste contexto de bonapartismo político combinado com uma atitude fortemente nacionalista e uma economia moderna e competitiva que se desencadeia o movimento estudantil de maio 68.

### **A contestação de maio 1968 e o autoritarismo gaullista**

A hegemonia da República Gaullista, pairando acima das centrais sindicais, dos partidos e dos movimentos sociais, oferecia a atmosfera ideal para uma irrupção violenta dos setores mais radicais do movimento estudantil. Se a esquerda tradicional socialista e comunista impotente perdia votos operários para a maré montante do gaullismo, as greves periódicas do movimento sindical não passavam de eventos simbólicos sem desembocar em qualquer negociação com o governo. A oposição política, apesar de sua retórica radical, estava condenada a um longo período de exclusão do poder (de 1958 a 1981) e a uma persistente erosão de sua base política. Enquanto os socialistas foram perdendo sua identidade, com a política colonialista que adotaram desde a década de 50, os comunistas, por sua vez, estavam parcialmente bloqueados pela política externa da Quinta República de aproximação com a União Soviética. Apenas na Universidade pululavam, em sua maioria minados pelas divisões internas, os pequenos grupos ideológicos radicalizados pela rejeição à sociedade industrial avançada e influenciados pelos movimentos

sociais americanos e alemães na luta contra a barbárie americana no Vietnã e a hegemonia econômico-militar dos Estados Unidos na Europa ocidental. A Universidade era o último bastião da esquerda alternativa contra o “status quo”.

A revolta estudantil francesa cuja violência político-ideológica era buscada nas fontes heterodoxas ao marxismo-leninismo (do trotskismo ao maoísmo), mostrou o equívoco das análises sociológicas e políticas do início da década dos 60 sobre “o fim das ideologias”. As reflexões de Daniel Bell, Raymond Aron, Seymour Lipset e outros baseavam-se no fato de que com o crescimento contínuo das sociedades capitalistas avançadas, as principais causas dos conflitos sociais estavam superadas. Consideravam que o nível de integração da classe operária no sistema era de tal ordem que as ideologias socialista e comunista tinham perdido significativamente sua força mobilizadora e as experiências sociais-democratas haviam realizado correções de natureza social ao capitalismo tradicional.

O movimento de Maio-68 com a vitalidade ideológica que demonstrou, contando inclusive com o apoio do movimento sindical através de greves com ocupação das indústrias, não apenas refutou historicamente o otimismo de alguns cientistas sociais, mas surpreendeu o próprio poder gaullista. Obrigou, inclusive, o Presidente a abandonar o território nacional na busca de apoio eventual de tropas francesas estacionadas em Baden-Baden na Alemanha e somente não houve uma queda do governo porque o PCF não estava interessado em associar-se a uma aventura política na qual não detivesse o controle da situação.

Apesar de tudo que o movimento de 68 representou na mitologia e na história real das mobilizações estudantis, não se pode deixar de reconhecer que ele fracassou. A utopia da revolução estudantil de maio 68 tornou-se um marco de referência obrigatório da luta universitária, mas sobretudo um ponto de convergência e fonte de inspiração para o surgimento da nova esquerda europeia. Essa nasceu em fins da década de 50, na Inglaterra, com a Campanha pelo Desarmamento Nuclear, liderada pelos liberais J. B. Priestley e B. Russel; depois a França na oposição à guerra da Argélia e na Alemanha através dos movimentos contra o rearmamento e a “morte atômica”. Se o momento mais glorioso da “nouvelle gauche” inseriu-se, tanto na ação quanto no discurso ideológico da contestação francesa, a derrota

do movimento deixou seqüelas em seu desdobramento futuro, sobretudo, na síndrome do facciosismo, do dogmatismo e do espírito de gueto.

Desde o refluxo do movimento de 68 e a reformulação do sistema universitário pelo projeto Edgard Faure, a universidade francesa adaptou-se às necessidades de uma sociedade em acelerado processo de modernização. O esquerdismo foi diminuindo sua força no interior do movimento estudantil, deslocando-se para partidos de esquerda tradicional, novas organizações político-partidárias (PSU, Liga Comunista) e movimentos sociais. Se por um lado, esta evolução foi decorrência da derrota política do movimento, o apoio maciço que a opinião pública dará ao governo, por ocasião das eleições legislativas provocadas pela dissolução da Assembléia Nacional por De Gaulle, foi, por outro lado, um desdobramento do decreto governamental dissolvendo as organizações esquerdistas em junho de 1968. O novo quadro instigou muitos líderes da irrupção estudantil, diante do fracasso do movimento, a conscientizar-se que tinha encerrado a fase lúdica da rebelião e que era preciso pensar em formas de organização do movimento. Como ressalta Massimo Teodori, analisando *Las nuevas izquierdas europeas*, "se o Maio francês havia representado o triunfo temporal da espontaneidade, a reação posterior acentuou o aspecto político e ideologicamente contrário: o da organização. (...) Se no princípio e de acordo com as tendências mais arraigadas entre as novas esquerdas, o movimento real havia precedido e guiado a ação de contestação com a irrupção do *subjetivo* como protagonista da mudança, depois se passou uma fase analítica com predomínio da teoria sobre a prática. As velhas tendências heréticas do marxismo, e fundamentalmente as inspiradas em Trotski e Mao, que até então haviam tido uma limitada implantação no Ocidente, passaram a converter-se em núcleos aglutinadores de energias militantes que intentaram prosseguir o movimento revolucionário desencadeado em 1968".

Inserindo-se os militantes de 68 em organizações e formas de luta mais ligadas a arenas propriamente políticas, o *gauchismo* acadêmico reduzia-se a pequenas capelas radicalizadas que não conseguiam mais enquadrar a massa estudantil. A universidade gaullista, resultante da reforma Edgard Faure de 68, começa a produzir, no contexto da nova sociedade afluyente, um padrão médio de estudante mais adaptado ao sistema dominante. E a instituição universitária passa de um *lo-*

*cus* ideologicamente extremista de esquerda (exceto na limitada experiência da Universidade de Vincennes) ao reino dos estudantes moderados, individualistas, cuja única preocupação aparente é competir e vencer na vida. E o grande paradoxo das inesperadas e maciças manifestações de novembro-dezembro de 1968 foi o fato de que, como dizia a manchete de um semanário francês: "Os moderados saíram às ruas".

### A irrupção estudantil de 86 e o fracasso da experiência socialista

Quando se observa as recentes manifestações estudantis na França, a primeira tentação é a de estabelecer uma analogia com o movimento precursor de 68. Uma importante diferença entre ambos está no seu resultado: por mais politizadas que fossem as mobilizações de 68, entraram em maré vazante e o governo foi o ganhador, em 86, ao contrário, mesmo que os estudantes moderados tenham irrompido em massa nas ruas, o governo foi obrigado a ceder sem alternativa. Evidentemente que se trata de dois tipos radicalmente diferentes de movimentos contestatórios, inclusive, na escala de participação: enquanto as manifestações de 07 a 09 de maio de 1968 levaram às ruas entre 50 e 60 mil jovens, a mobilização de 27 de novembro, em Paris, reuniu cerca de 200 mil estudantes universitários e secundaristas.

A principal diferença, porém, não parece ser nem qualitativa, nem quantitativa, mas decorre de certas características da sociedade francesa atual e que influem no conteúdo reivindicativo do movimento.

A sociedade francesa da década de 60, que ensejou a rebelião de 68, era marcada pelo autoritarismo gaullista legitimado por um vigoroso desenvolvimento da economia. Como foi analisado na parte anterior, essa sociedade afluyente e autoritária tornou politicamente viável a resposta esquerdista e militante de maio. A situação dos anos 80 é bastante diferente e necessita para a sua compreensão de uma explicação mais longa.

O gaullismo, sucedido pela variante giscardiana, esgota seu longo ciclo em 1981, abrindo espaço para a ascensão dos socialistas ao poder. Ocorre, pela primeira vez na nova república francesa, a alternância em favor da oposição e desbloqueia-se o sistema político para uma prática mais democrática. A prolongada eficiência do bonapartismo gaullista retardara excessivamente a oxigenação social-democrata do capitalismo fran-

cês. O novo poder socialista abre uma perspectiva de reformas sociais e econômicas que tardiamente chega ao país. As dificuldades que enfrenta o novo governo, diante da prolongada recessão econômica herdada, frustra a experiência socialista, obrigando o Presidente Mitterrand, antes do término de seu septenato, a coabitar com o Primeiro-Ministro gaullista.

Entretanto, torna-se indispensável preliminarmente recordar o quanto a problemática da reforma educacional foi sempre uma questão crítica para a sociedade francesa. Para tanto basta mencionar que na terceira tentativa de implantar estavelmente a república, a “questão escolar” transformou-se no problema político central. As duas experiências anteriores de república foram rápidas e trágicas: a primeira fora vítima da frustrada experiência da república jacobina que des-cambou no “terror” sob Rebespierre e a segunda tivera um final inesperado com o golpe de Estado de Luiz Napoleão restaurando o Império. Na terceira, a questão religiosa, centrada fundamentalmente no controle da escola, tornou-se na política o grande divisor de águas. Os republicanos deram-se conta que a estabilidade do novo regime dependia do fato de que a escola católica tendia a reproduzir os valores monárquicos, o que explica a importância que terá para o futuro da república francesa e sua consolidação à organização do ensino público, leigo e obrigatório, como “um meio de retirar a influência católica do espírito dos futuros cidadãos”.

No pós-Segunda Guerra, o perfil político dos católicos se alterou sensivelmente com o desenvolvimento da democracia cristã na Itália, Alemanha e França, onde o Movimento Republicano Popular (MRP), apesar de menos numeroso que nos outros dois países, tinha alterado sua imagem por ter se envolvido com a resistência anti-fascista ao lado dos gaullistas, socialistas e comunistas. Era uma ruptura com o catolicismo reacionário e monarquista do passado e a nova atitude dos católicos, embora de cunho liberal, possibilitou aos gaullistas da Quinta República, após a exclusão dos comunistas do poder em 1947 e o declínio eleitoral dos socialistas, reintroduzir o subsídio do Estado à escola privada com o assentimento da maioria da população. O anticlericalismo tornara-se uma postura minoritária no conjunto da população e as questões de natureza econômica, social ou internacional adquiriram maior relevância do que a velha confrontação religiosa do início do século.

Durante o período da vigência da reforma Edgard Faure 1968 até a de Alain Sa-

vary 1983 houve 15 anos de paz estudantil. As insatisfações tendiam a ser mais localizadas não oferecendo condições às mobilizações de massa. A nova universidade pós-68 incorporou parte das aspirações participativas na gestão da instituição e buscou responder às críticas do movimento estudantil através de sua modernização adaptando-a à sociedade da época.

A compreensão do paradoxo da atual rebelião estudantil, porém, supõe também uma breve incursão na tentativa socialista, em 1983, de reformar a universidade e alterar as relações entre a escola pública e privada no ensino primário e secundário. A Quinta República rompe a longa tradição republicana de apoio estatal exclusivo à escola pública, subsidiando a escola privada. Com a ascensão dos socialistas ao poder em 1981, o novo ministro de educação, Alain Savary, propõe-se a enfrentar o poderoso *lobby* do ensino privado, visando introduzir mecanismos de integração da escola não estatal ao sistema público, bem como a reformar o ensino superior. O resultado foi a aprovação pela maioria socialista na Assembleia Nacional da lei sobre as universidades, que provocou violentas reações de estudantes liderados por duas faculdades de forte tradição direitista (Assas e Dauphine em Paris), mobilizando de 15 a 25 mil entre abril e maio de 1983. O governo consegue impor sua reforma. No entanto, a tentativa de alterar o estatuto da escola privada, desencadeou um tal clima de paixão política e de guerra santa que acabou por produzir um monumental desfile, em Paris, em sua defesa. O resultado foi que o Presidente Mitterrand ficou politicamente obrigado a aceitar a demissão do seu Ministro da Educação diante do risco de ruptura da própria unidade nacional.

O novo ministro socialista Jean Pierre Chevenement, ao assumir o cargo, numa fase em que a orientação governamental era menos a de implementação do programa socialista (a fase das nacionalizações e do distributivismo social-democrata de ministério Mauroy tinha cedido lugar ao tecnocratismo pragmático de novo ministério Fabius) e sensível à necessidade de um avanço na formação técnica dos jovens, opta habilmente pela “informatização” do ensino. Entretanto, a reforma “socialista” do ensino superior não fora assimilada pelos setores mais conservadores da universidade, menos pelo que ela efetivamente alterara da estrutura anterior do que por sua identificação com a “república dos professores” e a seu sindicato (FEN) que significava, aos olhos da oposição de direita, os socialistas no poder.

O fracasso da experiência socialista francesa, deve-se a vários fatores que não vem ao caso analisar no contexto deste ensaio. Entretanto, para o entendimento das relações universidade/sociedade na França dos anos 80, caberia mencionar que, em termos gerais, o fracasso decorre da própria crise do *Estado-providência*. A partir da Segunda Guerra, com a ascensão dos socialistas no poder na Inglaterra e a implantação de governos social-democratas nos países escandinavos (onde o modelo de referência era a Suécia), configura-se o paradigma do Estado de Bem-Estar (Welfare state).

Todo o sucesso que tiveram depois na Europa Continental, especialmente na Alemanha, os governos social democratas, baseava-se em dois elementos fundamentais: primeiro, numa sólida e estável força político-eleitoral dos socialistas, garantindo, com o apoio dos sindicatos organizados, a implantação de um sistema de distribuição de benefícios sociais de natureza pública; segundo, numa economia em expansão capaz de financiar a parafernália do Estado-providência.

No caso francês, os socialistas somente conseguem chegar ao poder após longos 23 anos de dominação política gaullista-giscardiana, numa fase de refluxo da social-democracia na Europa cujos últimos bastiões foram a Suécia e a Áustria. O esgotamento conjuntural do modelo tinha a ver fundamentalmente com a prolongada recessão da economia capitalista mundial que repercutiu fortemente na economia francesa associada a obsolescência tecnológica de vários setores tradicionalmente competitivos. O desafio político, decorrente do alto custo social da modernização tecnológica, fez com que a recessão se acentuasse durante o último mandato de Giscard d'Estaing e a mutação necessária se limitasse à retórica governamental. Este quadro favoreceu politicamente a oposição social-comunista que, ao assumir o poder em 81, lançou-se de imediato numa política distributivista para relançar o consumo. Com o fracasso da nova política econômica que acabou beneficiando as economias mais fortes do Mercado Comum, e não conseguiu reduzir a alta taxa de desemprego herdada do governo anterior, a alternativa que restou foi tentar, com sucesso limitado, retornar a uma política econômica convencional de austeridade combinada com tentativa de mutação tecnológica. Este foi o sentido da substituição do social-democrata Mauroy pelo tecnocrata-socialista Fabius na direção do ministério. A funcionalidade dos socialistas no po-

der vinha do fato de que podiam absorver politicamente melhor do que a direita liberal o custo social da mudança tecnológica contendo a mobilização sindical.

Embora obtendo êxito relativo nos objetivos, o governo não dispunha de tempo suficiente para enfrentar politicamente a oposição gaullista-giscardiana que havia capitalizado a seu favor os fracassos econômicos da primeira fase.

Com a derrota da maioria socialista nas eleições legislativas de março de 1986, a Quinta República teve de enfrentar um problema novo capaz de provocar-lhe uma crise institucional imprevisível. A nova maioria liderada pela figura de um gaullista da nova geração, J. Chirac, impõe-se pela via eleitoral a um presidente eleito pelo voto socialista, Mitterrand aceitou a "coabitação" com um primeiro ministro de sua tradicional oposição, mostrando que o presidente da república, apesar de sua filiação partidária, era o guardião das instituições republicanas.

O retorno do gaullismo ao poder em 1986 tem um sabor revanchista, especialmente, em dois campos: o das nacionalizações e o da educação. O primeiro significado reverte parcial ou totalmente às medidas tomadas pelo governo socialista desnacionalizando bancos e indústrias; o segundo, dando origem à Lei Devaquet, foi a tentativa de reformar a Universidade que provocou as recentes mobilizações estudantis, obrigando o governo a recuar, não enviando, como estava previsto, a nova lei para a Assembléia Nacional.

A resposta de gaullismo ao movimento de maio 68 foi a reforma de Edgard Faure. A nova reforma proposta pelo Ministro Chirac, conhecida como Lei Devaquet, pretendia, em sua concepção original ser uma espécie de contra-reforma liberal em resposta ao projeto socialista. Seu autor, responsável pelo ensino superior do Ministério de Educação Nacional, embora tivesse lutado contra os setores mais direitistas do partido para assegurar a nova reforma uma estrutura aceitável, não conseguiu apagar sua marca de origem.

O projeto Devaquet pretendia alterar três pontos sensíveis da tradição universitária francesa: as taxas de inscrição, a seleção para o ingresso e o caráter nacional dos diplomas universitários. Com relação ao primeiro ponto, havia um hábito das universidades cobrarem uma taxa simbólica e uniforme. O projeto previa possibilidade de que as taxas variassem de um mínimo a um teto máximo a critério das universidades. No que concer-



ne a seleção as opiniões eram mais compartilhadas, já que uma proporção considerável de professores e inclusive de estudantes (cerca de 40% segundo uma pesquisa) consideravam a seleção “necessária” ou “desejável”. Além do mais, as práticas seletivas existiam, de fato, na maioria das faculdades mais competitivas. O essencial, porém, é que a oficialização da seleção significava a ruptura com princípio de que a aprovação no “bac” (exame nacional de conclusão do segundo grau) assegurava o ingresso automático na universidade. Atualmente, mesmo sem a prática da seleção generalizada, a disputa para a inscrição em qualquer boa universidade estava se tornando dramática. Finalmente, o problema da abolição do diploma nacional visava permitir a diferenciação dos títulos, inclusive, em função das características regionais das universidades, provocando um processo de concorrência por um melhor nível de desempenho das universidades.

Se cada um dos itens acima pudesse ser aceito isoladamente pela comunidade universitária, a conjugação dos três num projeto de lei oriundo de um ministério gaullista, provocaria a rebelião, somando nas manifestações, pela primeira vez, universitários e secundaristas. Como observa um analista lúcido e provocativo, “a própria amplitude das manifestações dos jovens é a garantia de seu caráter não revolucionário. A razão militante

substituiu a paixão destruidora. Hoje, os estudantes não se manifestam mais, como em 1968, impulsionados por alguma utopia extremista, mas ao contrário, se mobilizam contra as pulsões extremistas e as ideologias revanchistas”. E acrescenta: “os moderados saíram às ruas! Se alguma vez a aspiração a uma terceira via, a um outro discurso, a uma demarcação diferente se exprimiu neste país, foi parcialmente nessas duas quintas-feiras surpreendentes que se viu os filhos da falência estatal e da escroqueira liberal, os antiismos, inundar as ruas e as praças”.

Em síntese, esta é a chave explicativa do paradoxo das manifestações estudantis dos anos 80. Socialistas e liberais falharam nas tentativas de reformar a universidade. Ambos buscaram saídas para a crise não apenas da universidade francesa, mas da própria instituição universitária. Todos reconhecem a necessidade imperiosa de modernizar a universidade, colocá-la ao ritmo das mudanças econômicas da sociedade contemporânea, de desburocratizá-la vencendo a inércia dos mandarins de todas as épocas, buscar pertinazmente adaptá-la ao ritmo das grandes mudanças sociológicas e tecnológicas, eis o grande desafio. Mas universidade, no entanto, no limiar do século XXI, continua sendo, na provocante imagem de um reitor francês, “um dinossauro pousado num aeroporto”.

\* \* \*

\* HÉLGIO TRINDADE é professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

# Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola

**EUCLIDES REDIN**

## A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA – VISÃO HISTÓRICA

**A** representação é um fenômeno psicossocial fundamentalmente condicionado às circunstâncias globais onde ela se dá. Ela inclui uma rede de relações que o indivíduo e os grupos estabelecem entre significados e situações que lhes interessam para sua sobrevivência ou sua hegemonia e/ou reprodução da situação.

A representação surge do real, porém inclui a postura, os interesses, a situação social e/ou de classes, a perspectiva histórica de quem a constrói e, então, o real é reconstituído, retocado, modificado – a representação faz com que o mundo seja o que se pensa que ele seja ou deva ser. Ao representar alguma coisa se modifica o real, mas com perspectivas sociais, convencionais, simbólicas, carregadas de dimensões históricas e políticas. Na representação há cargas objetivas e ilusórias reais e simbólicas nem sempre fáceis de distinguir.

As representações que temos do real, apesar de contraditórias, são de fundamental importância, pois são a razão da mobilidade ou estagnação históricas da sociedade. Detectar as representações de um grupo significa ter um caminho de compreensão do processo histórico desse grupo. Representar é uma dimensão da práxis do pensar e do agir.

As representações expressam as relações dos homens entre si, dos homens com o mundo e dos homens com sua própria natureza. Isto é, a fonte das representações são as condições objetivas determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e do modo de relações que corresponde a esse desenvolvimento.

A força das representações está em

tentar produzir uma universalidade imaginária – e a limitação das representações consiste no fato de elas apenas estarem generalizando para toda a sociedade os interesses e o ponto de vista particulares de uma classe: aquela que domina as relações sociais.

Há sempre a predominância de um “corpus” de representações porque nas sociedades de classes há sempre uma classe dominante; e “as idéias dominantes de uma sociedade são aquelas idéias da classe dominante – o que determina a consciência e as representações de uma sociedade não são prioritariamente suas idéias, mas sua prática social. A produção de idéias de representações, de consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”.

## Representação da infância

O sentimento de infância, a idéia de infância, a representação de infância, todos esses fenômenos psicossociais, surgiram na civilização, muito vagarosamente e ligados a motivos os mais surpreendentes. Segundo Ariès (1978), a aparição da criança como uma categoria social se dá lentamente entre os séculos XIII e XVII. O autor detecta esse fator através do estudo de temas metafísicos religiosos presentes na iconografia medieval. Inicialmente a criança aparece na iconografia religiosa para representar o anjo e o Menino Jesus; depois a infância da Virgem Maria e a dos outros santos. Séculos mais tarde (XV e XVI), a criança aparece em retratos reais que são encontrados, inicialmente, nas effigies funerárias. Somente no século XVII aparecem os retratos de crianças vivas. Parece que

só aqui (século XVII) surge o interesse específico pela criança. Antes disso, parece que a representação que se fazia da infância estava ligada tão profundamente à vida do grupo como um todo que mal podia ser separado do conjunto de suas representações daquele tempo. Percebe-se isso enquanto vemos a criança representada iconograficamente ligada, confusa e misticamente, à simbolização da estrutura do mundo, da santidade, da morte e do tempo. É quase por acidente que se encontram referências à infância antes do século XVII.

Igualmente o termo “família” é um tipo de figura indefinida, incluindo uma miscelânea de elementos: adultos e crianças; parentes e estrangeiros; casados e celibatários; vagabundos e habitantes efetivos; ativos e desempregados; mestres e aprendizes onde se passavam, pelo menos até o século XVIII, o essencial dos fatos sociais e afetivos.

A criança é uma invenção recente nesse universo, enquanto personagem central de organização da família, bem como o caráter privado da vida familiar é contemporânea de uma transformação da cidade.

Pode-se dizer que a família atual começou a se constituir quando a sociedade perdeu a rua. A família até o século XVIII era um espaço aberto onde tinham livre trânsito pais, filhos, criados, servidores ou empregados, amigos e protegidos e mais os visitantes (esses não tinham hora, nem de chegada e nem de saída). Essa era a “casa grande” que desempenhava uma função pública e onde a criança não tinha garantida nenhuma consideração especial. Essa casa se prestava a tudo e era, de fato, um lugar público onde se elaborava uma vida social muito densa. Em torno de famílias assim organizadas estabeleciam-se círculos concêntricos de relações progressivamente mais frouxos em direção à periferia: círculos de parentes, de amigos, de clientes, de protegidos, de devedores etc. (Ariès, 1978, p. 223). Além da criança estar deslocada ou desconsiderada nas relações dessa família medieval, a criança desde cedo era afastada de sua família e colocada em outra família, de estranhos, como aprendiz para ser educada. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. As relações sociais tinham uma valorização primordial. Por isso, as famílias eram numerosas, isto é, muito povoadas, e seus limites de intimidade eram muito tênues, quase inexistentes. As pessoas viviam a maior parte de seu tempo fora de casa, na rua, nas praças, ou no meio de comunidades de trabalho, de festas, de orações. Quanto mais essas comunidades monopolizam o tempo e o espírito dessas pessoas, menor é o lugar da família (no sentido moderno do termo) em sua sensibilidade. O sentimento de família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior: ele exige um mínimo

de intimidade. A sociabilidade da rua, da praça e dos outros lugares de encontro e convivência de pessoas era incompatível com o tipo de família monolítica dos tempos modernos. O essencial era manter as relações sociais com o conjunto do grupo onde se havia nascido e elevar a própria posição através do uso hábil dessa rede de relações. Ter êxito na vida significava obter uma posição mais honrosa numa sociedade em que todos os membros se viam, se ouviam e se encontravam quase todos os dias.

Há aqui dois fatores a considerar: até o fim do século XVII e início do século XVIII, a família era aberta e a cidade com suas ruas e praças tecidas por numerosas e densas relações sociais. As pessoas e especialmente as crianças viviam em promiscuidade, de um lado – mas, de outro lado, tinham seu lugar garantido sem exclusão nem por motivos de sangue, nem de nobreza, nem de raça, nem de condições sociais e nem de idade.

A criança aparece não como centro nem da sociedade, nem da família, mas está presente onde quer que haja pessoas se encontrando ou mantendo qualquer tipo de relação.

No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância. Ou melhor, a sociedade encontrou a família dentro de portões e muros. A organização da casa passou a corresponder à nova preocupação de defesa contra o mundo e a uma necessidade nova de isolamento. Além disso, a comunidade familiar extensa se restringe e rompe: há os pais, os filhos, e separados, estavam os criados, servidores e outros elementos ligados à antiga “casa grande”. A criança conquista um lugar junto a seus pais. Tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. O acompanhamento das crianças por amas ou por famílias estranhas que as recebiam como aprendizes começa a ser pensado em termos de escola (essa, antes, reservada apenas para os cléricos).

**“Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna, durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e a mais numerosa, vivia como as famílias medievais, com as crianças afastadas das casas dos pais” (Ariès, 1978, p. 271).**

Na nova ordem urbana, a família será amputada, separada de seu meio. Entregue a si mesma, ela deverá preencher, cada vez

mais sozinha, as funções assumidas outrora na rua pela sociedade. Na diversidade urbana e social, a criança aprendia a vida. Isto é, a transmissão dos saberes e das culturas se fazia pela aprendizagem direta, por impregnação, não se fazia separada de uma comunidade onde se assumia sua parte de atividades e ao ritmo da qual se contribuía. Mas quer dizer também que se não era especificado como membro de uma classe de idade a parte, não se era, de modo algum, uma prioridade particular de tal ou tal casal. Na socialização da rua, a criança não era de ninguém, em troca de ser de todo o mundo. A educação e a instrução era dada por todos: pais, mestres, companheiros de oficina, vizinhos e comerciantes da rua e aqueles que viviam sob o mesmo teto, pois a casa não é a residência apenas da célula familiar (Meyer, 1977, p. 10-12).

A nova ordem da cidade instaura a divisão entre espaço público e privado. O Estado se apropria do espaço público e a socialização espontânea se dá no espaço privado onde as solidariedades consanguíneas assumem nova importância. O campo de investimento afetivo e social da criança se reduz aos poucos à família conjugal, a qual começa a lhe dar tal importância que a criança sai de seu anonimato (Meyer, 1977, p. 12).

A criança, nesse novo contexto, começa a ser percebida de outra forma. O controle se torna mais efetivo e quando sair do contexto da família entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola. Família e infância fazem parte do projeto político traçado pelo Estado que ocupou os espaços (geográficos, sociais, psicológicos), antes ocupados pelas relações espontâneas. É fácil perceber aqui que o espaço de construção da criança se restringiu tanto fisicamente como socialmente e psicologicamente. Ao contrário do que pareceria à primeira vista, a importância dada à criança na família é fruto de uma nova organização sociocultural muito mais que uma descoberta da criança.

Essa nova postura frente à organização da família recebe configurações diversas nos setores dirigentes e nos setores dos trabalhadores. A era industrial que se instalava colocava de um lado as categorias dirigentes, aristocratas, liberais e de outro lado, o proletariado que se formava rapidamente e miseravelmente. É claro que a representação e a importância da criança era diversificada num grupo e noutro; embora a escola que começava a ser pública tivesse uma só perspectiva: preparar a criança para a era industrial que se instalava. A escola se definia como uma função essencialmente instrumental (Meyer, 1977, p. 22).

**“A escola não é um modo de formação entre outros, ela é concebida no conjunto como o primeiro, e finalmente, como o único. Seus horários**

**ocupam todo o dia das crianças, seus programas adiantam o conhecimento indireto em detrimento da experiência, restrito ao ensino profissional, sua disciplina define um saber-ser-criança feito de passividade, de obediência cega, numa pedagogia de intimidação (Meyer, 1977, p. 23).**

O trabalho estatal de unificação, de uniformização social é lento, mas no último quartel do século XIX ele avançou muito, incluindo a regulamentação da união familiar, a estabilidade de emprego do homem, a presença da mulher no lar, o envio das crianças à escola, a especificação das famílias, a separação da comunidade social e o controle dos costumes familiares – tais são em resumo os padrões que se foram impondo ao “homo industrialis”.

A família contemporânea aparece como o resíduo de um trabalho constante do estado de redução dos possíveis, de destruição da socialização, de atomização da sociedade. A família, “célula da sociedade”, parece ser um momento transitório de um processo longo e devastador de empobrecimento da vida comum. O isolamento e o individualismo, primeiro da família e depois dos indivíduos dentro da família, seguem um processo que chega ao extremo da especialização que vivemos hoje. As famílias são separadas por critérios de classe; dentro da família, os locais e as atividades são distribuídos e atribuídos segundo critérios pré-estabelecidos, e os cuidados das crianças são assumidos por profissionais cada vez mais especializados, de tal maneira que a realidade ampla e abrangente já não é vivida, nem aprendida com clareza. A atenção especializada dada à criança pode parecer uma conquista, mas é também um esfacelamento de sua realidade e de seu mundo – fato esse altamente questionável. O próprio espaço para o homem e para a criança se tornou especializado. Portanto, limitado especificamente. A sociedade perdeu a rua e as praças como lugar de encontro e elas se tornaram lugar de trânsito; a própria cidade, onde as famílias são separadas por ruas e muros, será apenas um aglomerado, uma concentração de funções estritamente especificadas, tendo em conjunto apenas o território e mesmo esse, retalhado. O espaço livre desaparece em função do espaço especializado: espaço de trabalho, de sono, de lazer, de passeios, de relações sociais ou comerciais, de circulação, de parada, de volta à natureza ou de impregnação cultural – previsto e controlado.

O próprio trabalhador é atomizado; como são atomizados também os dirigentes de empresa ou dos serviços públicos, empregados ou funcionários. O tempo exige o homem fragmentado que não pense, mas obedeça: o autômato.

Enfim, monopolizando a produção e a gerência da cultura, do saber viver, da vida comum, o Estado, através das instituições, enfraqueceu a possibilidade da sociedade e da família de tornar-se agente de si mesma (Meyer, 1977, p. 184-185). Se isso já é trágico no que se refere à família, pior ainda é a situação em que foi colocada a criança. Se de direito ela tem uma família, um grupo com o qual ela está comprometida, de fato, ela é um átomo inicialmente dependente, mas aos poucos buscando se libertar. As novas estruturas envolvem a criança num círculo férreo de individualismo. Ela tem um espaço que, se é vantagem, é também um instrumento de separação. Assim o espaço “especializado” do “quarto-de-bagunça”, da sala de TV, dos programas infantis de TV, de pracinhas e play-grounds, as creches, jardins e pré-escolas etc. são maneiras de acantonar, de condicionar a aprendizagem da criança para o fato que o seu mundo é próprio, diferente do adulto, mas também separado do adulto e das relações sociais mais amplas.

Enfim, resumindo, o sentimento da infância, ou a representação da infância aparecem lentamente como significativos. Parece que isso indica também o despertar gradativo do interesse pela própria criança e de cuidados especializados por ela. É claro que a significação atribuída à infância vem para ela da interpretação da infância em termos de outra cultura; isto é, a cultura da idade moderna, do Estado, da industrialização e do proletariado, da família nuclear e da escola, das instituições especializadas. A representação da criança, tal como é veiculada pelo pensamento pedagógico comum, é contraditória. São múltiplas as contradições construídas a partir da interpretação da natureza infantil.

O fato de a criança, a partir do século XVII, ter emergido e ocupado um lugar determinado, fez com que ela desocupasse os lugares antes ocupados; isto é, todos os lugares onde sua comunidade existia (trabalho, festas, lazer, vida e morte). Com a abertura do espaço para a criança no século XVII, aconteceu também sua limitação: seu confinamento em escolas e colégios, expulsando-a da vida social adulta. A criança é afastada das atividades adultas e se cria uma imagem da criança ocupada com atividades específicas que importa distinguir e respeitar. Há uma sutil rejeição da criança ao mesmo tempo em que é reconhecida como categoria social de grande importância. Aqui sempre se refere a criança em sua abstração de universal genérico; são dissimulados os processos ideológicos de camuflagem da realidade concreta da criança numa sociedade de classes, numa realidade competitiva.

**“E o desenvolvimento da criança, que é socialmente determinado, que é sobretudo condicionado pela origem**

**social da criança, é considerado como o desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança (Charlot, 1979, p. 113).**

Concluindo esse item da visão dos estudos históricos da infância é preciso confessar o sobressalto, o espanto em que ficamos: a história da infância é recente e estamos perplexos por não sabê-la positiva ou negativa.

**“A criança, em nossas sociedades, é econômica, social e politicamente marginalizada. Não foi sempre assim. Houve tempo em que a criança partilhava os trabalhos e as festas dos adultos, em que vivia a vida dos adultos, em que a idade não era um critério escolar essencial, uma vez que encontravam numa mesma classe crianças de oito e jovens de dezoito, em que o adolescente já era oficial no exército e em que os colegiais geriam seus colégios e elegiam seu reitor. Foi apenas nos séculos XV e XVI que começou o grande fechamento das crianças em escolas e colégios organizados pelos adultos, e que começou, por razões de ordem pública justificadas a posteriori, por argumentos morais e pedagógicos, a expulsar as crianças da vida social adulta. E não é certamente um acaso que o sentimento da infância se desenvolva precisamente no século XVII. As sociedades ocidentais afastam a criança das atividades adultas no séculos XV e XVI e, no século XVII, elaboram uma teoria filosófica da especificidade infantil” (Charlot, 1979, p. 111-112)**

Donzelot diz com clareza que a nova forma de organização social e da família é fruto da evolução político-econômica da época moderna, a partir da revolução burguesa do século XIX. E mais, que a burguesia impôs a sua forma de família, família restrita, monogâmica e indissolúvel com a intenção de melhor poder policiá-la, controlá-la: vigiar o povo, os pais vigiando os filhos, os adultos vigiando uns aos outros em função de determinada ordem então estabelecida. A era pré-industrial e industrial necessitava das massas com um mínimo de estabilidade e, para isso, a família estável seria um instrumento útil para a sujeição.

Na família burguesa e na família popular, a que se refere Donzelot, a criança passa a ser, também, vigiada. Esse fato pode ser tomado como carinho pela criança ou como sofisticação sutil de controle. Donzelot vê, nisso, numa interpretação ou noutra, um mecanismo da nova sociedade de fazer da famí-

lia um instrumento, um aparelho ideológico da nova ordem política, social e econômica.

**“E a infância? No primeiro caso (da família burguesa), a solicitude de que é objeto, toma a forma de uma liberação protegida, de um resgate dos medos e pressões comuns. Em torno da criança a família burguesa traça um cordão sanitário que delimita seu campo de desenvolvimento: no interior desse perímetro o desenvolvimento de seu corpo e de seu espírito será encorajado por todas as contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço e controlado por uma vigilância discreta. No outro caso (da família popular), seria mais justo definir o modelo pedagógico como o de liberdade vigiada. O que constitui problema, no que lhe diz respeito, não é tanto o peso das pressões caducas, mas sim o excesso de liberdade, o abandono nas ruas e as técnicas instauradas consistem em limitar essa liberdade, em dirigir a criança para espaços de maior vigilância, a escola ou a habilitação familiar” (Donzelot, 1980, p. 48)**

Ainda, segundo Donzelot, a família molda através da “liberação protegida” ou da “liberdade vigiada” a criança para a sociedade. Essa, porém, tem outra maneira de intervir na família para que ela seja um bom instrumento para a modelagem da criança: é o uso de normas jurídicas e de sociedades filantrópicas protetoras da infância.

**“Apoiando-se uma na outra, a norma estatal e a moralização filantrópica colocam a família diante da obrigação de reter e vigiar seus filhos se não quiser ser, ela própria, objeto de uma vigilância e de discriminação” (Donzelot, 1980, p. 81)**

É claro que não se trata de lastimar o desaparecimento da família do Ancien Régime, nem de elogiar indiscriminadamente o espaço reservado à criança na idade moderna. Não se trata de nostalgia, como às vezes se percebe em Ariès e Schorter, nem de supervalorização como sugere Donzelot – mas trata-se de perceber que os tempos novos aconteceram à revelia da aprovação ou desaprovação da criança e da família: as forças determinantes, em última instância, se localizam no todo e predominantemente, no processo político-econômico e social. O dado fundamental está em que se desfez o mundo “patriarcal” e se instaurou um mundo de classes e de luta de classes – não por opção da instituição familiar, mas por uma mudança nas relações de produção: de relações feudais

para relações pré-industriais e industriais capitalistas da idade moderna. A família patriarcal passa a ser impedida para a família restrita, privada, monogâmica e indissolúvel. Segundo Donzelot, a família teria a função de “aparelho ideológico” à semelhança da escola, para a submissão da criança à nova ordem.

Podemos repetir que os tempos para a criança mudaram e muito – porque a família mudou, porque o Estado mudou, porque o mundo mudou.

#### **A representação da criança na cultura nacional (do Brasil)**

A criança, no Brasil, ocupa o lugar que o sistema maior lhe garante; isto é, o sistema maior garante uma opção de desenvolvimento onde a criança, o velho, o doente, o artista, a mulher, o adolescente não contam, por serem parcial ou totalmente improdutivos. Esta opção político-cultural fabrica os marginalizados. A passividade da criança, a insignificância da criança no Brasil é uma imposição do modelo social predominante. A criança ocupa, apenas, um lugar como preocupação dos adultos e do sistema no sentido de preparação, de receptora dos valores e comportamentos dominantes, de imatura, de organismo em formação. A sociedade considera a criança como um ser que ainda não ocupa um lugar; na realidade não existe um espaço psicossocial da criança na cultura brasileira.

Assim, a atenção dada à criança se resume a atendimentos explicitados em pré-escolas, em organizações assistenciais à saúde, alimentação, recreação, alguns outros atendimentos esporádicos, paliativos e parciais.

A expansão do capitalismo criou, em países como o nosso, uma das situações mais difíceis para a criança. O modelo econômico concentrado conseguiu maximizar desvios que jamais haviam atingido níveis tão dramáticos, com conseqüências fatais. Com a expansão do capitalismo (selvagem), a criança perdeu o espaço, perdeu a possibilidade de participar, perdeu a possibilidade do lúdico espontâneo em função de sua substituição por “estruturas de consolação”, perdeu a possibilidade de experimentação. Implantou-se a cultura do progresso a qualquer custo.

A criança volta a não existir como um elemento significativo no processo histórico. Se garante, contudo, algum espaço específico, embora como atividade marginal ou “estrutura de consolação” em substituição a tudo aquilo que lhe foi tirado pela opção desenvolvimentista.

A produção de serviços ou espaços para a criança ajusta-se à necessidade do sistema econômico em se reproduzir, ainda que seja à custa da morte do lúdico, do prazer, da criação. Ainda que seja à custa da morte da aventura, do sonho, da paixão, do encontro.

O lugar da criança é estar à margem, ou sendo carregada de roldão pelo processo histórico aqui instalado e – mesmo quando cuidada por organismos especializados – não passa de uma marginalidade “dourada” processo global da sociedade.

## **IDEOLOGIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA PRÉ-ESCOLAR**

### **A representação da criança das classes populares, carentes e marginais**

Na legislação brasileira e documentação do MEC, no que se refere à criança pré-escolar, predomina uma preocupação com o grande número de crianças sem nenhuma forma de atendimento. Como a grande massa de crianças não atendidas pelas instituições governamentais compõem as camadas mais pobres da população, vamos nos deter rapidamente na análise desse problema. Essas crianças, por condições próprias de suas famílias, estão sujeitas a maiores desvantagens, prejuízos e riscos situados desde a mortalidade infantil até o fracasso escolar e marginalidade social. É importante perceber que a legislação e a documentação pertinentes ressaltam a urgência da ação com a criança pré-escolar das populações carentes pela gravidade que assume essa questão no panorama nacional. Tanto que a Escola Superior de Guerra declara que o “menor” no Brasil se constitui numa questão de “segurança nacional” (menor, aqui, não são as crianças como um todo; mas são as crianças “em situação irregular”, as crianças marginais). Em função disso, o MEC estabelece uma de suas prioridades:

**“A clientela prioritária dos programas de educação básica é constituída pelas populações carentes, urbanas e rurais, que não estão incorporadas ao sistema educativo ou que não conseguem nele permanecer e ter acesso aos níveis mais altos. Portanto, ao lado de ações voltadas para a melhoria de desempenho do professor, para a unidade escolar e para o currículo e material de ensino-aprendizagem e para as estruturas de apoio à unidade escolar, é indispensável prever-se uma forma de ação centrada, também, nos fatores exógenos – condições de saúde e nutrição dos alunos, nível de emprego e renda desses e de suas famílias e situação sócio-cultural da comunidade – que afetam o acesso e o rendimento dos alunos” (MEC, 1981, p. 11)**

Esse compromisso do MEC (1981, p. 9) indica:

**“O reconhecimento de que a educação constitui fator relevante na política de redução da extrema pobreza e de que a existência de desigualdades sociais acentuadas exige, na política social em geral e na educação em particular, ações diferenciadas por grupos sócio-econômicos, com forte conteúdo compensatório quando se destinam a populações carentes”.**

Um dos primeiros e importante Parecer nº 2.018/74, do CFE, também coloca o atendimento às crianças “culturalmente marginalizadas” e o desenvolvimento de programas de educação pré-escolar destinadas à “população mais carente” como uma urgência.

**“Trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vagas, mas, principalmente, em termos qualitativos de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de um desenvolvimento de que desfrutem, pela riqueza do ‘currículo escondido’ as crianças das classes média e alta” (Brasil, MEC/SEPS, 1979, p. 26).**

Aparece nessas declarações uma preocupação com a criança em idade pré-escolar, especialmente aquela da população mais carente e culturalmente marginalizada. Esse aspecto retorna constantemente na legislação e nos pareceres do MEC e do CFE. Para constar, quero citar ainda um documento oficial de grande importância: “Educação Pré-escolar: Programa Nacional”.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1982, p. 9-10) foi traçado tendo em vista “a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo” e tendo em vista “as precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira”. Essas privações, constatadas no Programa têm consequências muito negativas sobre a vida e desenvolvimento das crianças. Onde,

**“as crianças dos meios mais pobres necessitam, portanto, de um atendimento adequado desde os primeiros anos de vida, o que poderá evitar sua**

**ma marginalidade do processo social e educacional”.**

A conceituação de criança pobre, carente, marginal está ligada à representação que tem grande carga emocional, discriminativa e pejorativa: trata-se da criança que, antes de tudo, se constitui como um problema que precisa ser equacionado, antes que tome dimensões maiores e venha a se tornar um perigo para a manutenção do atual estado de coisas.

Vou tentar um esforço para entender a representação subjacente ao tema da criança marginal, da criança na cultura da pobreza, a criança carente e deficiente cultural, a criança e o fracasso escolar.

### **A representação da criança marginal**

Um “marginal” significa, no linguajar comum, um elemento perigoso, infrator, geralmente ligado ao submundo do crime, da violência, das drogas, da prostituição, do roubo, etc. Significa a população pobre dos aglomerados urbanos ou periferias urbanas que vive em regiões geralmente sujas e miseráveis, contrastando com a aparência limpa e ordenada da cidade. Essa caracterização da marginalidade coincide com todas as condições e situações de pobreza e miséria. Surgiram estereótipos de pobre, nos quais está presente, pelo menos, a ameaça de conduta anti-social. Pobreza e marginalidade passam, não raro, a ser sinônimos. Esse tipo de pobreza que se aglomera nas periferias dos centros urbanos é visto como uma praga, própria do tempo modernos com o advento da industrialização e com as migrações internas. De outro lado, as crescentes massas, vistas como marginais e bárbaras, são uma necessidade para o sistema, em termos de força de trabalho sem exigência e “exército industrial de reserva” submisso e dócil.

Kowarick (1981, p. 106-107), citando Marx, diz que está conforme a lógica do capitalismo criar uma população “excedente” que se torna “supérflua” na medida em que não é imediatamente necessária ao ciclo de expansão do capital.

**“A acumulação capitalista sempre produz, e na proporção de sua energia e de sua expansão, uma população relativamente supérflua, isto é, que ultrapassa as necessidades médias da expansão do capital, tornando-se, desse modo, excedente (...). A população trabalhadora, ao produzir a acumulação do capital, produz, em proporções crescentes, os meios que**

**fazem dela, relativamente, uma população supérflua” (Marx, 1980, p. 731-732).**

Essa população supérflua, não incorporada ao capital, torna-se altamente valiosa para a acumulação capitalista. Serve ao capital nos momentos de sua expansão e pressiona os que estão trabalhando no sentido de produzir mais e a salários cada vez mais baixos.

**“Nesses casos (momentos de expansão do capital), grandes massas humanas têm de estar disponíveis para serem lançadas nos pontos decisivos, sem prejudicar a escala de produção nos outros ramos. A superpopulação fornece-as” (Marx, 1981, p. 733-734).**

E mais,

**“O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, enquanto, inversamente, a forte pressão que esse exerce sobre aquele, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital” (Marx, 1980, p. 738).**

É nesse sentido que a “população marginal” não é tão marginal, não integrada, como poderia parecer. Ela está inserida direta e indiretamente no processo de produção capitalista. Serve diretamente ao capital nos momentos de sua expansão, e, indiretamente, quando não absorvida, reduzindo o montante de remuneração do fator trabalho, influiu basicamente na “mais-valia” produzida.

Embora, sociologicamente, a marginalidade seja criação do sistema e sua manutenção seja uma necessidade, criaram-se ao redor dela estereótipos e representações totalmente distorcidas, próprios para usos interesseiros e políticos das camadas dominantes urbanas. Nesse sentido, além de incluírem entre a população caracterizada como marginal os pobres, incluem uma variedade de outros grupos, às vezes interpenetrantes, como os desempregados, os migrantes rurais, os membros de outras subculturas, minorias étnicas e raciais e os desajustados da ordem dominante de toda a espécie.

Sobre o conceito de marginalidade, no enfoque social, há ótimos estudos: SCHNEIDER, Leda. *Marginalidade e Delinquência Juvenil*. São Paulo, Cortez Ed., 1982; QUEIJANO, Anibal Obregon. “Notas Sobre o Conceito de Marginalidade Social”. In: PEREIRA, Luiz. *Populações Marginais*. São Paulo, Duas Cidades Ed. 1978, p. 14 e ss.; KOWARICK, Lúcio. *Capitalismo e Margi-*



nalidade na América Latina. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975; BERLINCK, Manoel Tosa. Marginalidade e Relações de Classe em São Paulo. Vozes, 1975; CARDOSO, Fernando Henrique. O Modelo Político Brasileiro. São Paulo, Difel, 1973; CARDOSO, Fernando Henrique. Dependência e Desenvolvimento na América Latina. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

A aceção de marginalidade referida à situação social marginal multiplicou-se em dois grupos de teorias interpretativas: a teoria do modelo funcionalista e a teoria da análise histórico-estrutural. O modelo funcionalista tem um tema central: a falta de integração dos grupos marginais à sociedade moderna: isto é, o “marginal” não é “integrado”. (A teoria funcionalista prega o equilíbrio entre as diversas partes que constituem a sociedade. As partes que não estão integradas no sistema são consideradas disfuncionais, desajustadas, desintegradas, marginais...) O conceito de marginalidade que deriva da teoria interpretativa histórico-estrutural parte do ponto de vista de que ela é condicionada à própria estrutura econômica e social; é resultado das tendências que assumem determinado modo de produção de uma economia. Não são, portanto, as características psicológicas do indivíduo marginal que explicam sua marginalidade; mas essa é fruto das tensões, dos contrastes, dos conflitos estruturais em que os indivíduos e as populações estão inseridas (Schneider, 1982, p. 24).

Além dessa categorização sociológica da população marginal, há a caracterização psicológica dessa população: é considerada uma população infranormal, sem ambições, indolente, vagabunda, sem capacidade de previsão e planejamento, inclusive sem tendência para a poupança, sem capacidade de transferir o prazer, rebelde, revoltada, agressiva, violenta, anti-social, amoral, anti-higiênica, sem atitude de participação no ambiente urbano moderno, fatalista, acomodada. Basicamente se admite o círculo fatal de percepção da pobreza: porque esses elementos são pobres vivem uma situação e as características individuais e sociais da marginalidade, imposta e introjetada e por isso permanecem na pobreza; isto é, a pobreza é autogeradora. A marginalidade seria uma conceitualização aplicável às classes inferiores em geral e como uma explicação para a existência da pobreza e vice-versa. Em outros termos, é aquilo que se denominou de “cultura da pobreza”, desenvolvida teoricamente por Oscar Lewis em “The Culture Poverty (1966)”.

O importante, nos elementos anteriormente citados, é constatar que o elemento explicativo da pobreza e da marginalidade está no próprio indivíduo e nas suas disposições mentais. Essas prevalecem sobre as circunstâncias concretas de existência na de-

terminação do comportamento do indivíduo e dos grupos, o que leva à conclusão totalmente assombrosa que o foco do problema é a cultura da pobreza e não a própria pobreza.

Lewis (1966, p. 21) se refere ainda à cultura da pobreza num quadro de subcultura da sociedade ocidental e capitalista:

**“Ela (a cultura da pobreza) surge no quadro de uma economia monetária onde existem altas taxas de desemprego, onde as classes dominantes defendem o valor da poupança, da acumulação e da mobilidade ascendente, e onde uma posição econômica baixa é tomada como resultado da insuficiência e da inferioridade individual (...) é uma adaptação e uma reação por parte do pobre à sua situação marginal numa sociedade capitalista, altamente individualista, onde as classes são estratificadas”.**

Esses aspectos de análise da marginalidade, sob um viés psicologista e individualista, são os que estão em voga em muitas representações da pobreza e da marginalidade da cultura dominante nos países subdesenvolvidos.

Atribuir ao indivíduo a causa de sua marginalidade social e psicológica é “pôr a culpa na vítima” – é o que fazem as teorias psicológicas da marginalidade, bem como as psicossociológicas e sociológicas funcionalistas acima referidas.

Janice E. Perlman (1981), num trabalho excelente, caracteriza todos esses enfoques e outros mais que acho desnecessário citar, como construtores do “mito da marginalidade”. O mito serve para fundamentar as crenças pessoais e os interesses da sociedade, obscurecendo a visão da realidade, camuflando as evidências. A força do mito se impõe sem se abalar nem mesmo pelas análises teóricas que levam a conclusões contraditórias. A gravidade do mito está em determinar julgamentos e comportamentos acriticamente e em moldar políticas viezadas de intervenção sobre essa realidade: as populações carentes das periferias.

No caso do mito da marginalidade, sua força é enorme enquanto escamoteia a realidade e compromete todas as decisões – dos de fora e dos envolvidos nessa categoria mitificada. As decisões dos de fora são comprometidas porque se livram de análises mais abrangentes do fenômeno e as decisões dos envolvidos no mito ficam profundamente marcadas pelas representações que deles se fazem: isto é, no caso dos “marginais”, eles assumem nas crenças e no comportamento aquilo que os estereótipos do mito impingiram neles: submissão, dependência, agressividade, violência, indolência, etc.

Os mitos persistem porque preenchem a função ideológico-política de preservar a ordem social que os gerou. O mito da marginalidade possui uma força material real: constitui um instrumento de interpretação da realidade social numa forma que serve aos interesses sociais daqueles que visam a manutenção do status quo. Quando se trata de agir sobre uma realidade mitificada se torna difícil a introdução de quaisquer idéias ou comportamentos que não aqueles estereotipados, mesmo que a mudança seja melhor, mais racional, mais coerente. O mito evita que se reflita, que se questione e também que se critique para mudar.

Esse sentimento de inferioridade e autocondenação introjetado por força do mito na população rotulada de marginal a torna ainda mais manipulável pelos procedimentos sociais e políticos dos setores dominantes. Esses, por sua vez, fazem com que os rotulados de marginais se sintam ainda menos capazes de se organizar com autonomia e assim se perpetua sua dependência conformista e fatalista.

O mito da marginalidade camufla os conflitos existentes entre as partes que compõem determinada sociedade, especialmente a sociedade de classes em que vivemos; além disso, encobre a coação, manifesta ou latente, existente dentro dessa sociedade. O setor marginalizado seria aquele grupo destituído de poder, sujeito a muita coação e podendo coagir pouco – exatamente por força da marginalidade.

O mito da marginalidade sugere, ainda, que a adoção da cultura dominante (crenças, valores, comportamentos, atitudes, etc.) conduzirá ao acesso dos privilégios das classes dominantes. Privilegiar pela educação e pela assistência o desprivilegiado fará com que se torne privilegiado também, ou pelo menos, com possibilidade de acesso aos benefícios e privilégios da vida.

O grave dessa abordagem está em que, dado o atendimento, a assistência e as oportunidades, se a marginalidade perdurar, ela será a única culpada de ser o que é.

Todos esses perigos estão presentes na representação que se faz de “criança carente”, “populações pobres”, “periferias urbanas”, “criança marginal” e “marginalidade”.

Atendimento prioritário às crianças pobres, visando o máximo de atendimento com o mínimo de custos, embora “sem descuidar da qualidade”, pode encobrir uma grande ilusão: tentar resolver uma questão histórico-estrutural por uma solução funcionalista ou apenas psicossociológica e individual.

## A representação da criança nos programas de educação compensatória

Outra representação refere-se, nas preocupações da criança pré-escolar das camadas carentes da população, à situação denominada “carência cultural”, ou “privação cultural”, ou “deficiência cultural” e a conseqüente ação corretiva dos programas de “educação compensatória”. Além das citações já feitas nesse trabalho, quero aduzir mais uma que é explícita na formulação e no sentido.

**“Ninguém mais coloca em dúvida o fato de que a pré-escola, se viesse a formular e executar programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados que se situam na periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para a debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem, que essa população apresenta, ao iniciar aos sete anos de idade, o seu processo formal de escolarização. Suprindo o vazio cultural e a insuficiência nutricional com essa clientela chega à idade escolar apresentando, não raro, quatro ou cinco anos de idade mental, para sete ou oito de idade cronológica, os programas compensatórios da pré-escola poderiam minimizar a terrível realidade das reprovações em massa que, hoje, se verificam na passagem da primeira para a segunda série do ensino de 1º grau” (MEC/SEPS, 1979, p. 81).**

Segundo essa representação, a carência cultural estaria diretamente ligada aos problemas de pobreza determinados pelas condições sócio-econômicas em que vivem essas populações. Essas precárias condições sócio-econômicas determinam o nível de escolarização da família, a linguagem e a estimulação das crianças; a importância que assumem as atividades intelectuais; os valores sociais e culturais da família e do grupo social.

Carência cultural significa uma não aquisição de cultura tida como normal e comum; isto é, dominante. Ou então, dizendo de outra forma: “carência cultural”, “privação cultural”, “deficiência cultural” são termos que designam uma condição dos indivíduos pertencentes às classes oprimidas, classes baixas, desfavorecidas, desprivilegiadas. Seriam deficientes ou carentes culturais as crianças cujas experiências sensoriais motoras e de comunicação no lar são dife-

rentes, e cuja motivação para a aprendizagem escolar e nível de aspiração também são deficientes. A origem dessas deficiências, segundo alguns autores, encontra-se, em grande parte, nas experiências vividas em ambientes sem os padrões culturais necessários para a escola e para a sociedade em geral. Deficientes e carentes são determinados por comparação com os padrões da cultura dominante. Para a definição desses termos entram em discussão, dependendo do posicionamento, os temas hereditariedade, meio ambiente, interacionismo, aprendizagem por condicionamento, aprendizagem cumulativa e, ainda mais, as medidas psicológicas.

De forma geral, os termos carência e privação, bem como deficiência cultural expressam uma valoração negativa do pobre e sua cultura – daí o caráter compensatório dos programas de solução dessa situação. Os testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para as aprendizagens, de motivação para a realização, de interesses e de personalidade chegaram ao seguinte: as crianças das áreas carentes são portadoras de deficiências ou carências perceptivas, motoras, afetivo-emocional e de linguagem. Isso é suficiente para rotular essas crianças como carentes em relação às outras crianças de outras faixas da população (hoje já se questiona a validade desses testes, bem como seus resultados e as inferências tiradas desses resultados). Estudos feitos, abordando essa temática, foram resumidos por Maria Helena Souza Patto em seu livro “Privação Cultural e Educação Pré-Primária”. Rio de Janeiro, José Olímpio Ed., 1977. Nesses estudos, conforme a autora, as deficiências psicológicas são atribuídas a algum tipo de carência ou privação psicológica que funcionaria de modo semelhante à privação alimentar. As diversas carências de que estariam sofrendo as crianças pobres seriam as seguintes: carência de recursos econômicos, carência de exposição a estímulos benéficos, carência de um padrão no mundo vivencial, carência de contingências no ambiente, carência como resultado da interação entre necessidades evolutivas e falta de estimulação (Patto, 1984, p. 116). Essas carências são consideradas por outros autores a partir de outro enfoque como diferenças culturais. Nos grupos segregados haveria um pluralismo cultural inteligível por comparação com a cultura dominante. Seria a “cultura da classe baixa” em relação à “cultura da classe média”. O que não são culturas diferentes; evidentemente, para muitos autores, uma dessas culturas é melhor e outra pior. Para que as diferenças culturais não sejam tão gritantes surge o esforço da aproximação, encabeçado pelos representantes da cultura dominante. É nesse sentido que surgem os programas de educação compensatória, através da escola. Esses programas se propu-

nam dar às crianças da cultura marginal igualdade de oportunidade, na escola, para chegar à cultura da classe média, configurando-se, nesse procedimento, uma verdadeira aculturação (Patto, 1984, p. 116).

As expressões “carência” e “deficiência” demonstram um juízo de valor implícito, enquanto sugere que a cultura dominante é a “correta”, “natural”, “completa”, “boa”. Todas as manifestações que se afastam dos padrões da cultura dominante seriam inferiores, primitivas, desprezíveis e deficientes. Além disso, é preciso ter presente que a cultura da classe dominante e a cultura da classe dominada se são diferentes, não são estanques, nem incomunicáveis e especialmente independentes.

Admitindo-se que as “camadas mais desfavorecidas” tenham sua cultura específica, ela não é uma subcultura da cultura da classe dominante. Ela é o produto de suas condições de vida, essas sim determinadas pela estrutura dominante. A cultura dominada, aí elaborada, necessariamente traz as marcas da cultura dominante, através da imposição aí existente das mais diversas maneiras e pelos mais diferentes meios. Essa imposição faz com que existam as relações de dominação e exploração entre as classes o que irá garantir a reprodução das relações de produção. Admitir que o estado atual de classes e de dominação-exploração é um dado que independe da vontade dos homens, que existe igualdade de direitos e oportunidade e que a pobreza é fruto das próprias limitações humanas, dissimula a dominação e camufla a situação real. Essa é uma representação interesseira do real, para que ele permaneça como está. A “carência, a deficiência, a privação cultural” é uma forma de participação que garante a manutenção do atual estado de coisas políticas, econômicas e sociais; isto é, prevalece a cultura dominante porque esta é a cultura de uma classe dominante.

O fato de não se perceber, na questão em estudo, a relação dialética entre classe dominante e classe dominada, cultura dominante e cultura dominada, cultura e carência cultural, etc., faz com que educadores e psicólogos proponham soluções que visem apenas a incorporação ao sistema vigente das camadas marginalizadas, carentes, deficientes, através de programas conservadores, aparentemente apenas inovadores e reformistas. Significa que, desencadeando ações em função de diminuir as “carências” e “deficiências” das camadas marginais pela escola e outras instituições estaríamos superando a dominação e a exploração, bem como a própria condição de marginalidade. Na verdade, se estará apenas eliminando as possíveis tensões entre os diversos segmentos da sociedade. Os que ainda permanecessem nos

estratos mais baixos, seriam os comprovadamente menos capazes ou os que não que-rem; condições e oportunidades lhe foram oferecidas, “generosamente”.

Os programas de educação compensatória presentes, explicitamente, em grande maioria dos pronunciamentos das autoridades educacionais, e, implicitamente, presentes no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar têm caracterização e conteúdos específicos, em função da representação de carência cultural, deficiência e privação cultural.

O ideal, ou a ilusão, desses programas era conseguir a igualdade de oportunidades e de direitos para todos e superar a marginalidade e a pobreza através da educação e da democratização do ensino. A igualdade na escola se daria quando todas as crianças não só tivessem garantida uma vaga nela, mas também quando todas as crianças tivessem na escola iguais condições de acompanhamento e domínio dos conteúdos da escola. Isso feito, estaria garantida a igualdade social dos cidadãos: a ascensão das camadas pauperizadas da população se fará pela educação igualitária tornada possível pelo programa pré-escolar de ensino compensatório. Essa crença animou a ação oficial dos anos 60 e 70. O fracasso escolar, a reprovação, a evasão, a repetência têm levado a propostas de ação, por parte dos responsáveis pela educação, mas que mais permanecem a nível de planejamento. Em geral visam atender a criança carente cultural, incapaz de acompanhar a escola que era oferecida para todos. A criança pobre e sua família são o problema: elas são incapazes por si de adquirir os requisitos necessários para o sucesso escolar e social. É necessário uma ajuda compensadora de sua carência inicial para um desempenho igual ao da criança que já traz de sua experiência um “currículo oculto” mais enriquecido culturalmente. Assim que, parece surgir a grande solução do fracasso escolar das crianças pobres, marginais: o “mito do atendimento ao pré-escolar”.

**“De esquecido e ignorado, o pré-escolar foi repentinamente colocado sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais, jornalistas e autoridades. No início, de forma discreta, e, depois, cada vez mais insistentemente ele tem se tornado o alvo de inúmeros programas governamentais, projetos de pesquisa, reivindicações de grupos privados, de tal maneira que hoje é possível identificar no discurso e na movimentação que gira em torno do tema algo que não é mais somente uma preocupação humanitária ou um interesse científico, mas já se tornou um mito;**

**o mito do atendimento ao pré-escolar, considerado como a solução de todos os males, compensador de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população” (Campos, 1979, p. 53).**

Fica claro, nessa crença, a exclusão da reflexão sobre outros fatores que constituem o problema da desigualdade de desempenho na escola e na sociedade: as relações e os processos sociais de uma sociedade explorada, de classes, bem como, na escola, os currículos, a metodologia, a estrutura, o funcionamento, a natureza da Escola e o seu papel na produção, formação e reprodução da sociedade.

A política educacional da pré-escola, com caráter compensatório parece ter dois resultados:

**“Em primeiro lugar, aumentam a rentabilidade dos sistemas de ensino, enquanto qualificador de mão-de-obra, na produção exigida pelo atual modelo econômico de internacionalização do mercado interno; em segundo lugar, disseminam a crença de que todos os esforços estão empenhados no sentido de escolarizar os filhos da pobreza e de sanar suas deficiências ficando os fracassos que ainda houver – e certamente serão muitos, apesar (ou por causa?) dos programas de educação compensatória – por conta da incapacidade da criança e de seus pais” (Patto, 1984, p. 119).**

Um tratamento privilegiado da população infantil pobre pode significar uma discriminação; mesmo porque o tratamento privilegiado de educação compensatória já demonstrou ser de efeito relativo; isto é, num primeiro momento acontece um nivelamento, e a criança pobre consegue um desempenho razoável, comparado à criança de classes abastadas; nas séries posteriores, porém, a criança pobre volta a fracassar, com piores resultados, com repetência e evasão. Esse fato foi comprovado nos Estados Unidos e na Europa (Campos, 1979, p. 55). As causas do fracasso da criança pobre na escola não são apenas as “carências”, deficiências”, “privações culturais”; são, prioritariamente, causas ligadas ao contexto, à infra-estrutura sócio-econômica e a maneira como essa determina a inserção dos indivíduos na produção e, em decorrência, na sociedade, à situação de classe social a que estão ligadas as crianças pobres – equivocadamente rotuladas de “carentes culturais”, “deficientes culturais” ou “privadas culturais”.

Esse tipo de representação significa em desconhecimento e desvalorização da cultura, das imagens e representações simbólicas

próprias e espontâneas das populações pobres. Portanto, desde o início as crianças desses ambientes serão percebidas como seres de menores possibilidades. Essas, por sua vez, se conformarão, desde tenra idade, a esse preconceito, exatamente pelo desenvolvimento no processo de educação compensatória a qual visaria, em princípio, equipará-las às outras crianças de ambientes mais privilegiados. As crianças desprivilegiadas, seus pais e seu grupo, por esse processo, são levados a abandonar sua identidade social, seu modo de vida e suas representações simbólicas em favor de um suposto sucesso escolar.

Nas conclusões de seu trabalho Sônia Kramer (1982, p. 119) faz uma afirmação de capital importância e com uma clareza magistral, quando diz:

**“... a luta pela democratização da educação se coloca em duas instâncias. Por um lado, é fundamental a reivindicação política a fim de que todas as crianças de zero a seis anos tenham garantido o atendimento pré-escolar, o que implica o aumento de verbas para a educação. Mas o acesso não é suficiente. Faz-se necessário, por outro lado, que a educação pré-escolar seja despojada de seu caráter pretensamente compensatório, pois esse simplesmente antecipa a marginalização e a discriminação que as crianças das classes sociais dominadas sofrem na escola”.**

Portanto, a questão do fracasso escolar é uma questão complexa, que exige pesquisa, reflexão e reformulações bem amplas e corajosas. Caso contrário, estaremos ainda usando paliativos para problemas graves. Os problemas educacionais não são frutos de uma só causa. São resultados de “múltiplas determinações”. As soluções desses problemas não podem ser unidimensionais, sob o risco de serem ingênuas e inúteis.

### **A Representação da Criança no Problema “Fracasso Escolar”**

Outra representação da criança, presente na legislação, nos organismos e nas instituições de atendimento à criança carente é a da criança com probabilidade de fracassar na escola, o que suscitou a prática de programas ou exercícios intensivos de “prontidão para a alfabetização” e “maturidade para a alfabetização”.

Na criança pré-escolar carente aparece a projeção sutil do fracasso, o que significa uma postura muito comprometedora. É por isso que fazemos esta análise.

O fracasso escolar e os correspondentes programas de prontidão e maturidade estão ligados intimamente à questão de carência

cultural, deficiência e privação cultural e os correspondentes programas de educação compensatória, conforme discutimos no item anterior.

O fracasso escolar, especialmente o que se manifesta no estrangulamento do processo nas primeiras séries do primeiro grau, tornou-se uma preocupação, à medida em que impede qualquer planejamento mais racional para o cumprimento da obrigatoriedade de oito séries de primeiro grau para todas as crianças brasileiras. A reprovação, a repetência, a evasão escolar nas séries do 1º grau significa, além de um desafio, um desperdício de recursos sem que os sistemas consigam atender o mínimo que a lei exige. Foram tomadas diversas providências e o problema continua; até que, por influência de procedimentos levados a efeito em outros países, se começou a insistir, à semelhança de educação compensatória, no preparo anterior específico da criança em termos de “prontidão” ou “maturidade” para a aprendizagem ou para a alfabetização.

Parece claro que as autoridades educacionais estão preocupadas com o fato do estrangulamento do sistema educacional nas primeiras séries do primeiro grau e intuem que a causa seja a situação da criança, especialmente a carente, que não está preparada para aproveitar e assimilar o que a escola lhe oferece. Onde a função da pré-escola de ser aceleradora da “maturidade” e da “prontidão” para a aprendizagem escolar. A grande questão parece ser essa que o Conselheiro Paulo Natanael denomina de “vergonha nacional”.

**“Em recente trabalho por nós prolatado, nesse Colegiado (Parecer 2.018/74. Doc. nº164, p.36-40), destacamos a importância, já agora inegável, de um tipo de educação que prelude a de primeiro grau, a sua produtividade para diminuir sensivelmente essa grande vergonha nacional, que se traduz pela reprovação em massa dos alunos que freqüentam as séries iniciais desse grau de ensino” (MEC/ SPES/ SER/, 1979, p.49; Souza, 1979, p.13 e outros pareceres).**

Do que foi dito, fica claro que existe uma preocupação com o fracasso escolar que acontece principalmente nas primeiras séries do primeiro grau. A alternativa de solução, além dos programas de educação compensatória, já visto, se apregoa com insistência os programas de “prontidão” para a aprendizagem e de “maturidade” para a aprendizagem. Esses programas têm uma definição e caracterização próprias.

A maturidade para a aprendizagem tem um significado bastante preciso. Compreen-

de as modificações de comportamento resultantes essencialmente do desenvolvimento anatômico e fisiológico do sistema nervoso, em oposição às modificações trazidas pela exercitação e uso de uma função.

Quando se fala em programas pré-escolares de prontidão e maturidade para a aprendizagem escolar, está implícita a maturação orgânica e de prontidão realizada pela estimulação do meio-ambiente. Porém, as referências que a lei e as autoridades fazem à necessidade de programas de prontidão e maturidade para a aprendizagem, a serem desenvolvidos na pré-escola, são endereçadas às crianças carentes que por serem prováveis fracassadas na escolaridade normal precisam receber um tratamento prévio no sentido de acelerar sua prontidão e sua maturidade para prevenir o fracasso provável na escola. Aqui há um equívoco que é preciso esclarecer.

Sendo a Pré-Escola prioritária para as crianças das periferias e da população carente e, sendo sua preocupação imediata debelar o “fracasso escolar”, facilmente se estabelecem algumas relações: criança pobre é candidata ao fracasso na escola; Pré-escola será a salvação da Escola; a criança pobre está em desvantagem comparada às demais; a Escola e a Sociedade estão certas e determinam o “pronto” e o “maduro”; o fracasso é debitado à fatalidade da pobreza das periferias urbanas e das áreas rurais.

De fato, há uma relação entre pobreza e fracasso na escola, como mostram as estatísticas. Porém, não é a criança carente a única responsável, nem será a Pré-Escola a solução.

O que se entende por “fracasso escolar”? A percepção do fenômeno do fracasso escolar mobilizou autoridades e educadores em torno de explicações e soluções principalmente de cunho psicopedagógico. O indivíduo e/ou sua família e mais, o processo escolar estão no centro da explicação do fracasso. As soluções estão nos programas de educação compensatória, nos programas de aceleração da prontidão e da maturidade para a aprendizagem e no desenvolvimento em larga escala da pré-escola em toda parte.

Os programas de educação compensatória se mostram insuficientes para explicar e solucionar, a longo prazo, exatamente aquilo a que se propunham. Os programas de aceleração dos esquemas de aprendizagem, através da maturidade e da prontidão dirigidas, respondem a uma postura que tem relação direta com a estrutura de classes de que estão marcadas a escola e a cultura. O fracasso escolar é fruto de determinações sócio-econômicas que transcendem explicações e soluções apenas psico-pedagógicas. É certamente oportuno pesquisar quais os mecanismos psicológicos que causam o fracasso

escolar, porém, é preciso perceber sua significação em relação à política escolar, manifesta ou subentendida na legislação e nos pronunciamentos oficiais, e em relação aos mecanismos sociais de manutenção e reprodução do atual estado de coisas. O fracasso escolar corresponde à concepção, à representação que se faz da escola e da política escolar em geral; isto é, o “mau aluno” o é para determinada escola e para determinado sistema educacional. Numa sociedade de desiguais, sempre haverá, mesmo na igualdade de oportunidades, aqueles que estarão “imatuuros”, “não-prontos” para o desempenho esperado. As igualdades de acesso serão inúteis para a democratização da escola, se não for garantida a igualdade de condições de acesso e permanência no processo.

Na escola atual há uma ênfase na necessidade de democratização da escola. Isto é, todas as crianças têm direito à escola; tanto que surge o debate e a introdução da escola pública, gratuita e obrigatória para todos. Isso alimentou a expectativa de todos conseguirem os mesmos resultados, participando dessa oferta universal de oportunidades. De fato, isso não aconteceu porque a construção da escola e do processo escolar não foi democrático. Nem todas as crianças entram na escola e, das que entram, a maioria ou repete, ou é reprovada, ou se evade no início da escolaridade. Isso caracteriza o fracasso escolar.

O fracasso escolar é uma questão bastante complexa, tanto para explicá-la, como em suas conseqüências. Além de ser um problema de cifras alarmantes, é um problema que tem um processamento peculiar. Há mecanismos escolares que determinam, sutilmente, quem deve prosseguir e quem será retido na escolaridade. O fracasso escolar passa a ser precoce e acumulativo. Precoce, isto é, se delinea já no início da escolaridade, senão já antes... A decisão de repetir ou passar de ano já está presente nos educadores por influências ligadas a intuições, preconceitos ou outras circunstâncias e isso, mesmo não manifesto, influi nos resultados como profecias “auto-realizadoras”, conforme os estudos de Rosenthal e Jacobson.

O fracasso ou o sucesso escolar já nas primeiras séries do ensino elementar, da escola fundamental, discriminam e dividem entre bons e maus; entre os que vão vencer e os que serão vencidos; entre os que vão decidir e os que serão submissos; entre os que seguirão os caminhos comuns (isto é, os certos), e os que necessitarão de uma “pedagogia especial”.

Para Monique Vial, há fatores extra-escolares, de ordem patológica individual nas dificuldades e no fracasso escolar; mas as dificuldades e fracassos podem também ser

criados ou acentuados pelo sistema escolar e pela política escolar geral. Para se perceber essa dimensão do problema, basta ver quem normalmente fracassa na escola.

**“A frequência dos fracassos escolares, como a frequência das dificuldades de desenvolvimento intelectual, nas classes sociais desfavorecidas, deve ser relacionada com o fato de que essas classes sociais são excluídas da herança cultural que a escola transmite. A escola, longe de ser a escola de todos, favorece aos que já são favorecidos” (Vial, apud Brandão, 1979, p.21).**

Para superar o determinismo biológico que enfatizava a herança genética, as aptidões ou ausência delas, para o desempenho escolar, surgiu o determinismo sociológico, atribuindo ao ambiente sócio-cultural, à patologia social, as causas do fracasso escolar. Ao fatalismo genético, seguiu o fatalismo sociológico – ambos incompletos e tendenciosos. Dessas análises parciais surgiram pedagogias também parciais.

O fracasso escolar é um fenômeno social, mais que puramente uma questão de inadaptação individual ou questão de ordem puramente pedagógica. Apelar para essa explicação significa omitir a força de influência das realidades sócio-econômicas e sócio-culturais a que pertencem as crianças que fracassam. O fracasso escolar é seletivo e continuará a sê-lo, enquanto as explicações forem apenas de ordem psicopedagógica e as soluções de ordem individual ou escolar, como são seletivos os tratamentos especiais e os programas de prontidão e maturidade previstos para as crianças carentes em idade pré-escolar.

Os dois pólos da questão precisam, pois, estarem presentes em qualquer análise dos resultados escolares; isto é, o conhecimento das características das crianças debitadas à sua situação de representantes de uma classe social não se opõe à análise das relações entre escola e sociedade; entre micro-estrutura e macro-estrutura; entre infra-estrutura e supra-estrutura... Não podemos contentar-nos com invocar o meio como fator explicativo final. Isso seria cair numa psicologia sumária e simplificadora de condicionamento cultural; substituir meio por herança seria substituir o fatalismo da consagüidade por uma fatalidade de herança. De igual maneira é questionável falar em “meios ricos” e “meios pobres”. O que há são fatores diferentes que influem no desenvolvimento da criança de meio pobre ou de meio rico. Assim, não sealaria em crianças retardadas e normais; em infra-dotado e dotado – mas se deveria falar em desenvolvimentos desiguais. A psicologia

admite e mantém o conceito de desigualdades, porém, essas não seriam desigualdades de aptidões, mas desigualdades de desenvolvimento – esse, sim, condicionado às limitações ou facilidades impostas pelo meio.

A questão se coloca na descontinuidade existente para algumas crianças entre as aprendizagens realizadas no meio a que pertencem e suas exigências e o sistema de ensino da instituição escolar. Retorna aqui, também, a questão da diversidade cultural da população escolar. Aqui, a cultura é compreendida como um sistema de atitudes e valores como sistema coerente de resposta a condições objetivas da existência que são diversas para a população pobre e a população privilegiada (Brossard, apud Plaisance, 1979, p. 109-120). A escola não leva em conta a diversidade cultural de seus alunos e isso pode ser uma variável influente do fracasso de boa parcela da população.

Para Luiz Antonio Cunha, o fracasso escolar é devido a dois fatores: a situação de fome da população infantil e a própria discriminação realizada pelo ensino (Cunha, 1975, p.177-229). O primeiro fator, a fome, é um componente das condições de vida da classe trabalhadora. Situação de fome é a falta de recursos para a aquisição de alimentos da qualidade e na quantidade suficientes tanto para a sobrevivência, quanto para o crescimento, com um organismo sadio para usufruir da vida em todas as suas possibilidades. A situação de fome pode ser constatada pelo consumo insuficiente de calorias e proteínas o que vai incidir, com repercussões danosas, no organismo, produzindo doenças infantis (sendo causa básica ou associada) e a mortalidade de crianças em número significativamente maior nas populações pobres. Esta situação de fome tem conseqüências educacionais e está presente no fenômeno do fracasso escolar.

Outro fator responsável pelo fracasso escolar é o próprio funcionamento interno da instituição escolar especialmente através do processo de “educação de excepcionais”, o qual gera o estereótipo “aluno excepcional”. Para ser excepcional basta ser diferente ou no comportamento (inapropriado, desajustado, anormal, mal-comportado) ou do desempenho escolar (dificuldade na leitura, escrita, lentidão no aprendizado, vocabulário estreito...).

**“...as crianças podem ser selecionadas por critérios subjetivos ou por testes “objetivos”; podem ou não ser confinadas em salas de aulas separadas. O resultado é um só: os alunos portadores dos padrões culturais “adequados” vão progredir no sistema escolar, receber os diplomas que são requisitos para as disputadas posi-**

ções almejadas e, principalmente, acreditarão que o seu esforço individual foi o responsável pelo sucesso; os demais, que não possuem aqueles padrões, fracassarão na “corrida” pelos diplomas e interiorizarão as razões da culpa como devidas à sua própria incapacidade e falta de motivação” (Cunha, 1975, p.217).

É indispensável ainda aduzir uma pesquisa de Zaia Brandão e sua equipe, tendo por título: “Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão”, publicada em 1983. Ela é resultado do contrato do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro /I-NEP-MEC. As autoras levantaram as pesquisas internacionais e nacionais existentes sobre a “evasão e repetência” no ensino de 1º grau. Encontraram alguns elementos explicativos do fenômeno. Nas pesquisas internacionais o problema da repetência e evasão aparece ligado tanto ao nível sócio-econômico do aluno, como aos recursos e processos escolares, motivação, expectativas, formação, treinamento e escolaridade do professor e também à subnutrição. As pesquisas realizadas no Brasil centram as explicações do desempenho escolar em: 1) aspectos relativos ao aluno; 2) aspectos relativos ao professor; 3) aspectos institucionais; 4) prática pedagógica; 5) mecanismos de exclusão e seleção da escola; 6) subnutrição. Esses aspectos podem existir isoladamente como causa do fracasso escolar, ou no conjunto, ou mesmo tendo algum deles como dominante (Brandão, 1983, p. 69-96).

Após a identificação dos fatores citados como causas, isolados ou associados, do fracasso escolar, as autoras sugerem novas pesquisas e apontam algumas perspectivas de solução.

**“A identificação de que o fracasso é produzido dentro da escola, e de que ‘é a maneira pela qual a escola lida com a pobreza, o ponto crítico’ para onde devem convergir a atenção dos responsáveis pela escolarização dessas camadas, certamente não é suficiente para obter subsídios para uma intervenção no sentido da adequação das escolas às necessidades dessa clientela (...). Não sabemos o que faz com que uma escola seja boa, a não ser em termos muito genéricos. Falta o estudo e recuperação dos fatores intra-escolares que estão intervindo na seletividade do ensino de 1º grau. Falta também o conhecimento da(s) criança(s) enquanto procedência social e não como um agregado de variáveis que pouco (ou nada) contribui para o planejamento da prática pedagógica. Falta o conhecimento das qualifica-**

**ções que efetivamente contribuem para formar o professor adequado para essas crianças. Falta, é claro, muitas outras coisas...” (Brandão, 1983, p.92-93).**

As autoras, ao final, arriscam algumas sugestões para a questão da evasão e da repetência.

**“A primeira delas é o questionamento da proposta de ampliação do pré-escolar para atender às crianças das camadas populares. Aqui está uma ‘prioridade’ que deve ser estudada com muito cuidado. Dois são os riscos de uma ampliação precoce: a disseminação de uma escola de segunda categoria para a clientela ‘carente’ e a antecipação da discriminação social dentro da escola” (Brandão, 1983, p. 93).**

Imediatamente após essa sugestão segue outra nesses termos:

**“Não possuímos condições de implantar, senão a título experimental, o pré-escolar público. Dessa forma, o que o estudo que desenvolvemos permite apontar em termos de prioridades ao ensino de 1º grau é que a atenção deveria estar sobre as primeiras e segundas séries, uma vez que essas constituem-se nos pontos críticos do nosso sistema de ensino”.** (Brandão, 1983, p.94).

O estrangulamento do ensino se dá exatamente nas primeiras séries do 1º grau e se até hoje ainda não se conseguiu garantir escola para todas as crianças que atingem sete anos, as primeiras séries do 1º grau e a escola do 1º grau para todas as crianças, voltadas para a realidade das camadas populares deveriam ser as reais prioridades da educação nacional. Não são precisas grandes pesquisas para apontar a importância do pré-escolar; basta o senso comum com a simples constatação do aproveitamento da pré-escola por parte das crianças das camadas médias e superiores da população. Essas crianças, mesmo sem pré-escola, não se constituem problema para o progresso da escolaridade.

O que exige maior aprofundamento e pesquisa são as crianças das camadas populares, que fracassam no 1º grau e possivelmente continuarão a fracassar, mesmo que tenham tido um atendimento prioritário na pré-escola. O problema é mais complexo e inclui soluções outras que simples ampliação da escolaridade.

Concluindo esse tópico, convém ressaltar o viés em que incidem todas as tentativas



de resolver o fracasso escolar do 1º grau com programas de educação compensatória e, especificamente, com atendimentos que acelerem a “maturidade” e a “prontidão”. Há uma dimensão (de elementos) bem ampla e complexa que caracteriza a situação da criança pobre. Não são mundos diferentes, o da criança pobre e o da criança privilegiada das classes dominantes. O que existe é um mesmo mundo interdependente e integrado, mas que é vivido, percebido e experienciado de forma diferente por uma e por outra criança. A escola não está nem sequer aberta para isso, e sua estrutura atual dificilmente admitiria passos mais ousados nessa direção; o máximo que se admite são medidas paliativas que não resolvem, mas camuflam o problema e protelam as verdadeiras soluções, enquanto evitam a elaboração e manifestação de tensões mais agudas e críticas. As medidas paliativas se enquadram prioritariamente como soluções individuais, psicológicas, terapêuticas ou, quando muito, como mudanças psicopedagógicas e administrativas ou mesmo assistencialistas.

No caso analisado, a medida apregoada é a pré-escola como promotora da maturidade e da prontidão. Não seriam consideradas imaturas ou não-prontas essas crianças se fossem vistas por outro enfoque.

**“A criança não pode se sentir integrada a uma escola que lhe proporciona uma situação constante de prova, de teste, onde a tensão se mantém e onde a criança e sua família são pré-julgadas e responsabilizadas pelo fracasso (...). São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam em muros e árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis mas constroem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo fracasso escolar” (Moysés e Lima, 1982, p.61)**

Há uma clara relação entre sucesso ou fracasso escolar com o lugar que a criança ocupa na sociedade de classes em que vivemos. Os resultados da escola estão julgados dentro dos padrões de classe. As soluções propostas são representações que contêm a verdade da estrutura social, política, educacional dominante. A garantia da democratização do ensino não se dá sem a democratização do acesso e da permanência na escola. Para que isso se dê é preciso que a escola se aperceba da ilusão da igualdade de direitos numa sociedade de classes, isto é, de desigualdades.

Nessa mesma direção apontam as conclusões de uma pesquisa realizada por uma equipe de pesquisadores do Instituto de Psicologia da USP, e da Fundação Carlos Chagas: GATTI, Bernadete A.; PATTO, M.H.S.; COSTA, M.L.; KOPIT, Melany; ALMEIDA, Romeu de M. A Reprovação na Primeira Série do Primeiro Grau: Um Estudo de Caso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (38): 3-13, ago. 1981 120-122. Dizem assim as conclusões:

**“Assim, é possível localizar como uma primeira causa de reprovação a maneira como a escola trabalha com a pobreza e chamar a atenção para a responsabilidade do aparato escolar pelo baixo rendimento das crianças pobres” (Gatti e outros, 1981, p. 121).**

E dizem mais:

**“Observa-se ainda que a discriminação da escola em relação às crianças pobres se processa em outro nível, ou seja, o didático pedagógico” (Gatti e outros, 1981, p. 121).**

E finalizam:

**“...muitos erros são cometidos em termos de diagnóstico diferencial entre deficiência da criança e deficiência dos testes psicológicos utilizados; assim, supostas deficiências individuais acabam por se tornar ‘bodes expiatórios’ de um sistema escolar incapaz de uma auto-avaliação mais profunda” (Gatti, 1981, p.122).**

De tudo o que foi visto anteriormente, fica evidente um dado: o fracasso escolar é um problema complexo, até agora analisado parcialmente, e até tendenciosamente e em função disso, os programas de prontidão e de maturidade ou de educação compensatória são soluções ilusórias.

## A Representação da Criança no Atendimento Pré-Escolar no Brasil

Outra maneira para se descobrir a representação da criança é percorrer o caminho inverso ao seguido até aqui: a legislação abriga uma ou diversas representações que orientam a prática; a prática é expressão da representação existente na legislação. Há, porém, um fato que importa ter presente: sempre que a teoria se faz prática passa por uma transformação dialética. A representação presente na prática nunca é exatamente a mesma presente na legislação que sustenta essa prática. O processo de encarnação da teoria mediatiza uma transformação que enriquece tanto a teoria quanto a prática evitando que essa seja meramente um resultado mecânico da aplicação. Tanto esse processo é dinâmico que a mesma lei tem inúmeros processamentos e, conseqüentemente, resultados diversos. Por isso, acho importante ver, embora sucintamente, que representação da criança encarna a prática da educação pré-escolar no Brasil.

A representação da criança carente, da criança marginal, da criança fracassada (ou que irá fracassar), da criança privada cultural etc. está implícita na legislação e pela cultura oficial paralelamente à representação elaborada na prática do atendimento à criança pré-escolar.

Na parte inicial desse trabalho, já fizemos referência ao processo histórico da descoberta da infância. A criança passou, no mundo, de um anonimato integrado para uma posição de adulto em miniatura, no Antigo Regime, até assumir uma posição específica, própria, nas sociedades modernas. Essa descoberta da criança teve seus veios e mantém direções distintas. Pode-se considerar o Romantismo como sendo uma vertente. Nesse, a criança é vista como um ser bom, puro, perfeito, do qual o "bon sauvage" de Rousseau é o protótipo ideal. Há, também, a vertente moralista da criança que precisa ser recuperada ou construída ou reconstruída para a sociedade através de processos pedagógicos; estão, nessa direção os trabalhos de Pestalozzi, de Froebel, de Montessori. Podemos, também, perceber outra vertente na tendência "ecológica" de salvação da criança dos efeitos da urbanização e da industrialização; essa vertente se caracteriza por recolher a criança e isolá-la num infantilismo apenas lúdico ou passivo e inerte dos jardins de infância e pré-escolas generalizadas da era moderna. Há ainda, a vertente, muito tênue, da busca da criança no seu contexto estrutural e histórico em função de um projeto construído conjuntamente para a autonomia.

No Brasil, estão presentes essas tendências em diversas iniciativas de forma desorganizada, improvisadas ou então num esforço eclético. Há, contudo, algumas tentativas

planejadas e executadas com maior profundidade e com maior rigor.

O que, porém, transparece de forma evidente é o fato que o atendimento à criança pré-escolar ocorreu e está ainda se processando, diante da permanência de uma situação calamitosa.

Há uma multidão de crianças carentes e abandonadas sem nenhum atendimento que se tornam cada dia mais um problema de "segurança nacional", de "independência nacional", de "soberania nacional", e "salvação étnica"... É preciso fazer alguma coisa e, na emergência, qualquer coisa e de qualquer maneira é melhor que nada. Temos, então, as mais diversas tentativas, mais ou menos sem uma opção teórica estruturada. Algumas dessas tentativas sobressaíram exatamente porque foram estruturadas com maior profundidade e seriedade, mesmo que as direções fossem hoje questionadas.

Segundo B. Bloom, nos Estados Unidos, houve três tipos de programas pré-escolares: o primeiro, na década de vinte, se constituía pelas escolas maternas típicas, com preocupação com a saúde física e aquisição de hábitos de higiene e convívio. O segundo tipo, na década de quarenta, era constituído pelos jardins de infância com ênfase na programação do desenvolvimento sócio-emocional. O terceiro tipo, na década de sessenta, se erigiu na pré-escola destinada a sanar o fracasso da escola primária e dar uma resposta às reivindicações das minorias raciais por uma real igualdade de oportunidades sociais. Aqui a meta é o desenvolvimento cognitivo, em especial das habilidades específicas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. É essa a pré-escola que estamos implantando no Brasil (Patto, apud Célia, 1983, p.44-45).

Na pré-escola implantada no Brasil, de uma forma geral, há uma dupla imposição: adestrar a criança para o desempenho na escola e realizar a educação compensatória na qual existe a visão estereotipada e preconceituosa da criança proveniente das classes subalternas, onde as possibilidades de aprendizagem dessas crianças é sistematicamente subestimada.

Nos dois casos se percebe a exigência do sistema capitalista implantado que exige um homem "à imagem e semelhança" da produtividade e eficiência da máquina. Por isso, os programas compensatórios, de "prontidão" e os da pré-escola que em geral geram uma ação pedagógica massificante, artificial, prejudicial ao desenvolvimento físico e psíquico (como foi demonstrado atrás), mas são programas eficazes na criação das bases para a dominação, para alguns, e para a submissão precoce para a maioria (a massa carente).

O perfil psicológico dessa criança é determinado a partir do que a pré-escola espera dela: que ela venha a ser um elemento inte-

grado e produtivo na sociedade. A importância da criança é determinada a partir do futuro que se espera dela: ela precisa sair-se bem na escola, precisa deixar de ser um problema para a “ordem social”, integrando-se ou assumindo “seu” lugar nessa ordem, evitando possíveis tensões e convulsões sociais. Se, porém, essa criança não se integrar nesse “todo harmônico” (que fatalmente acontecerá com ou sem pré-escola) ela deverá, desde logo, assumir a culpa, introjetando a autoimagem depreciada, provocada por um atendimento precoce que por si já é discriminativo.

Os iniciadores da pré-escola no Brasil tiveram seus ideais, na base, bem definidos. Em São Paulo, em 1896, foi criado o primeiro Jardim de Infância na Escola Normal de São Paulo, “Caetano de Campos”, posteriormente denominada Instituto Educacional “Caetano de Campos”. Essa experiência teve como idealizadores Gabriel Prestes e a educadora Maria Guilhermina Loureiro. Gabriel Prestes, então Diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, teve contato com o movimento da Escola Nova na Europa e entusiasmou-se com as idéias de Froebel sobre a educação da criança pequena. Teve essa iniciativa um cunho predominantemente experimental, que abrangeu pouquíssimas crianças pertencentes aos grupos dominantes da sociedade. Nesse tempo, também, eram realizados cursos e estudos especializados no Instituto Pedagogicum, criado por Medeiros e Albuquerque, com os mesmos ideais escolanovistas e froebelianos vindos da Europa.

Em 1914, criou-se, ainda em São Paulo, o 1º Laboratório de Psicologia Experimental, organizado pelo especialista italiano Ugo Pizzoli, o qual foi mestre de Maria Montessori.

Segundo Lourenço Filho (1959, p.79-93), todas essas iniciativas foram reduzidas, limitadas, com feição de luxo e propedêuticas, como que uma ante-sala da escola primária, para crianças de famílias abastadas ou então essas iniciativas desempenhavam a simples função de guarda.

É somente em 1947 que se verifica em São Paulo uma tentativa de expansão da rede de ensino pré-primário. Em 1950, dá-se a criação do Serviço de Educação Pré-Primária. Em São Paulo, com função de assistência psicológica, pedagógica, atividades expressivas, criativas e recreativas, de assistência à vida familiar para a escolarização das crianças pequenas, visto que os índices de repetência já eram altíssimos. Mesmo esse atendimento era feito de forma muito precária: criação em massa de classes infantis junto a estabelecimentos escolares primários sem equipamentos, sem instalações e corpo docente apropriados. Além disso, começou a existir uma política de supressão de classes

de educação infantil, através de sua transformação em classes comuns ou de restrições impostas à matrícula. Assim, a educação pré-primária ainda aparecia como idealismo de poucos e encontrava pequena repercussão social e política. Isso se percebia já no final da década de cinquenta (Patto, 1983, p. 42).

Outros precursores da Pré-escola no Brasil, que centralizaram suas atividades, preferencialmente no Rio de Janeiro, foram Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Heloísa Marinho. As fontes donde surgiram essas iniciativas foram as mesmas que alimentaram aquelas de São Paulo. Anísio Teixeira e Lourenço Filho foram os pioneiros da implantação no Brasil da Escola Nova. Em 1949, eles criaram no Centro de Pesquisa da Criança no Instituto de Educação do Rio de Janeiro o curso de Formação de Professores Pré-Escolares, juntamente com Heloísa Marinho. Por intermédio desses educadores, ligados à Escola Nova, as idéias de Froebel foram introduzidas nessas tentativas pioneiras do Rio de Janeiro, as quais mantêm até hoje essa tradição (Rizzo, 1982, p.25-26).

Depois surgiram outras iniciativas, de dimensões maiores, talvez mais ligadas ao desafio nacional. M.H.S. Patto (1983, p.40) diz bem que o incentivo dado nas últimas décadas, desde 1960 e, mais oficialmente, desde 1975, se deveu ao contexto “das novas relações de força e das necessidades da nova classe hegemônica na orientação política do país, incluindo a reorientação da política educacional”.

No final da década de sessenta mudou o modelo econômico brasileiro: do modelo de substituição das importações, num país industrial capitalista, o país ingressa no modelo de internacionalização do mercado interno e os sucessivos governos se voltam cada vez mais para a questão da educação escolar das classes populares. Era preciso qualificar a força de trabalho para aumentar a produção. Mas, a partir da evidência do fracasso escolar pelos altos “índices de desperdício” – evasão, reprovação, repetência – se atentou para a necessidade da educação pré-escolar.

**“A partir do momento em que ficou patente a incapacidade da escola primária de cumprir o seu papel de qualificar e sujeitar, configurou-se a busca de solução para as dificuldades do ensino primário no ensino pré-primário. De outro lado, a absorção crescente da força de trabalho feminina tornou o atendimento da criança de 0 a 6 anos imperativo à reprodução da nova ordem ” (Patto, 1983, p. 41).**

Mais adiante a autora diz claramente:

“A repentina valorização do ensino pré-primário, que começou a se delinear nos primeiros anos da década de setenta e se firmou nos últimos sete anos, faz parte, portanto, de uma reorganização ou reorientação do ensino de modo a torná-lo mais afinado com as novas exigências impostas pela reorientação econômica, política e social pela qual o país passou depois de 1968. Agora o próprio Estado, através de seus tecnocratas, que empunham a bandeira da pré-escola e o faz no contexto da economia aplicada à educação: nessa, a educação escolar é vista como investimento econômico que supostamente beneficiará a todos” (Patto, 1983, p. 42-43).

Pelo que se pode constatar, a representação da criança no atendimento pré-escolar, no Brasil, tem algumas constantes: a criança como possível fracassada; a criança carente e incapaz; a criança marginalizada, e a igualdade de oportunidades; a criança estorvo para o desenvolvimento do processo de urbanização e industrialização e internacionalização do capitalismo dependente brasileiro; a criança carente e deficiente, objeto de assistência à saúde, higiene, recreação, alimentação etc.

Essas representações da criança que se manifestam nas práticas da educação pré-escolar no Brasil mostram um descompromisso da cultura oficial dominante com a história da própria criança. Ela é vista a partir do padrão adulto burguês, capitalista, produtivo, idealista, paternalista e assistencialista. A criança não preenche as expectativas dessa sociedade, então gera preocupações, senão medo, quanto ao que será. Não foi uma descoberta da criança brasileira; foi uma descoberta ou um dar-se conta da ameaça, do perigo que significa para a sociedade brasileira a criança menor de sete anos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio, Zahar, 1978.
- BRANDÃO, Zaia e outras. *Evasão e Repetência: A Escola em Questão*. Rio, Achiamé, 1983.
- BROSSARD, Miguel. “Diversidad Cultural y Desigualdad de Desarrollo”. Apud. PLAISANCE, E. e outros. *El Fracasso Escolar*. México, Ed. de Cultura Popular, 1979.
- CAMPOS, Maria Malta. “Assistência ao Pré-Escolar: Uma Abordagem Crítica”. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, 28, mar. 1979.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio, Liv. Francisco Alves Ed., 1975.
- DONZELOT, Jacques. *A Polícia das Famílias*. Rio, Ed. Geral Ltda., 1980.
- GATTI, B. e outros. *A Reprovação na Primeira Série do Primeiro Grau. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, SP, (38): 3-13, ago. 1981.
- KOWARICK, Lúcio. *Capitalismo e Marginalidade na América Latina*. Rio, Paz e Terra, 1981.
- KRAMER, Sônia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce*. Rio, Achiamé, 1982.
- LEWIS, O. “The Culture of Poverty”. *American Scientific*, nº 4, 1966.
- LOURENÇO FILHO, M.B. “Aspectos da Educação Pré-Primária”. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXII, jul-set, 1959, nº 75.
- MARX, K. *O Capital*. Rio, Civilização Brasileira, 1980.
- MEC. Parecer nº 2.018/74. Doc. nº 164, pg. 36 a 40.
- Parecer nº 2.521/75. MEC/SEPS/SER. *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar*. Brasília, 1979, p.49. Veja ainda: SOUZA, P.N. Pereira de. *Pré-Escola: Uma Nova Fronteira Educacional*. São Paulo, Pioneira, 1979, p. 13; Parecer nº 1.038/77, MEC/SEPS/SER. *Legislação e Normas de Educação Pré-Escolar*. Brasília, 1979, p. 81; PARECER nº 2.018/74, MEC/SEPS/SER, 1979, p. 22-23; PARECER nº 1.600, MEC/SEPS/SER, 1979, pg. 42; Parecer nº 2.520/75, MEC/SEPS/SER, 1979, p. 53.
- MEC. “O Compromisso da Educação Básica e as Relações da SEPS com as unidades da Federação”. Brasília, Secretaria de 1º e 2º Graus, out. 1981. p.11.
- MEC. *Educação Pré-Escolar: Programa Nacional*. Brasília, 1982, p. 9-10.
- MEC/SEPS. *Legislação e Normas da Educação Pré-Escolar*. Brasília, 1979.
- MEYER, Philippe. *L'enfant et la raison d'Etat*. Paris, Editions du Senil. 1977.
- MOYSÈS, M.A. e LIMA, G.Z. “Desnutrição e Fracasso Escolar: Uma Relação tão simples?” ANDE, nº 5, Ano 1, 1982, São Paulo, pp. 60-61.
- PATTO, M.H.S. “Pré-Escola: A Criança, a Família e o Professor”. Apud, CELIA, Salvador e outros. *A Criança e o Adolescente da Década de 80*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983, p. 44-45.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.
- PERLMAN, J.E. *O Mito da Marginalidade. Favelas e Política no Rio de Janeiro*. Rio, Paz e Terra, 1981, 2ª Ed.
- RIZZO, Gilda. *Educação Pré-Escolar*. Rio, Francisco Alves, 1982.
- SCHNEIDER, Leda. *Marginalidade e delinquência juvenil*. São Paulo, Cortez Ed. 1982.
- VIAL, Monique. “Um Desafio à Democratização do Ensino: O Fracasso Escolar”. Apud, BRANDÃO, Zaia (org.) *Democratização do Ensino: Meta ou Mito?* Rio, Francisco Alves 1979.

\*\*\*

EUCLIDES REDIN é professor da Universidade Federal de Viçosa – MG.

# PIAGET: A profissão empirista de Bárbara Freitag

## FERNANDO BECKER

“Na Psicologia há métodos experimentais e confusão conceitual” (L. Wittgenstein. Cap. XIV da 2ª parte das *Investigações Filosóficas*).

**E**m vez de responder às críticas que apontam confusões conceituais na interpretação da Epistemologia Genética de Piaget, em sua obra *Sociedade e Consciência*, Freitag, por expedientes vários desconversa a respeito das questões que lhe foram colocadas perdendo a oportunidade de um debate fecundo e, finalmente, ao tentar responder a uma destas questões, produz uma verdadeira profissão (de fé, doutrinária) empirista, alinhando-se ao behaviorismo clássico na explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento.

### 1. Breve Histórico

É importante que se comece com um breve histórico que refaça os percalços da produção e da publicação do texto: “Uma Socióloga lê Piaget: as Confusões Conceituais de Bárbara Freitag” (*Educação e Realidade*, v.12, n.1); texto cuja réplica de Freitag, intitulada: “Um Psicólogo lê Piaget: as Confusões Conceituais de Fernando Becker” (*Educação e Realidade*, v.12, n.2), constitui a matéria-prima da presente tréplica.

a) No início do ano escolar de 1984 eu estava concluindo o meu doutorado na Universidade de São Paulo. A insatisfação que sentia então – e que ainda sinto hoje – que se relacionava com o próprio tema central da tese (*Da Ação à Operação: O Caminho da*

*Aprendizagem*; J. Piaget e P. Freire) referia-se à falta de uma leitura sociológica de Piaget. Já tinha em mãos o livro de Anne-Nelly Perret-Clermont (*A construção da Inteligência pela Interação Social*), e conhecia alguma coisa de H. Wallon, mas isto não satisfazia, não era suficiente, sobretudo porque sentia falta de uma linguagem que falasse a Epistemologia Genética para a escola brasileira, para o educador brasileiro; e isto teria que ser feito pela Sociologia. E por uma Sociologia “brasileira”. Foi neste preciso momento que apareceu o livro “*Sociedade e Consciência*; um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola”, de Bárbara Freitag (1984). Podia existir, na ocasião, um título mais promissor, mais esperado?

b) No início do ano escolar de 1984 eu começava a orientar três alunas de mestrado que defendiam projetos que, por sua vez, envolviam, em determinado nível cada um, a teoria piagetiana da gênese e do desenvolvimento do conhecimento; ao mesmo tempo, elas mergulhavam na sociologia para se instrumentalizar a fim de rastrear os processos escolares que, segundo suas hipóteses, “produziam ignorância”, ou determinavam a repetência e a evasão constituindo-se em “mecanismos seletivos da escola pública” ou, ainda, simplesmente, atropelavam as hipóteses que a criança faz sobre a leitura e a escrita tornando impossível, para muitas destas crianças, realizar o seu processo de alfabetização.

Foi neste preciso momento que surgiu o livro “*Sociedade e Consciência*” cuja autora já era conhecida, em nosso meio, em Sociologia da Educação pelo uso de seu livro “*Escola, Estado e Sociedade*” (1980). Vibrei, recomendei a leitura às três orientandas; mais, fizemos um grupo de estudos – tal a

importância que atribuíamos à obra! Segunda reunião, terceira reunião... resisti à sensação de vazio que se avolumava, quarta reunião: não consegui mais segurar. O grupo se dissolveu.

c) Resolvi, sozinho, meses depois, retomar o estudo de Sociedade e Consciência. Queria conferir o porquê da sensação de vazio, do mal-estar. Afinal, um estudo tão sério, de tamanho porte! De mais a mais, os computadores de Berlim não podem falhar! Era necessário encontrar alguma justificativa para o que tinha acontecido. *E encontrei!* O resultado foi o texto que apresentei no Terceiro Seminário Regional de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, em novembro de 1985, na UNICAMP, intitulado: “Os Conceitos de Maturação e Meio Social em Sociedade e Consciência: uma Confusão Lamentável ou nem Tanto?”

d) Assim que terminei a apresentação deste trabalho naquele Seminário, uma representante da revista Educação e Sociedade mostrou interesse na sua publicação. Argumentei que textos deste teor estavam sendo publicados em Cadernos de Pesquisa. Na incerteza, entretanto, entreguei o texto. Afirmação começa outra história. Após várias reclamações, por carta e por telefone, recebi – pasmem! – *um ano e meio depois*, uma resposta negativa transmitida por uma carta não assinada, dizendo que se eu estivesse disposto a expor melhor a teoria da equilíbrio então o texto poderia ser publicado... Suspeitei que estava sendo alvo de censura, que o meu trabalho estava sendo cassado... Resendi com uma carta contundente que até hoje não foi respondida, o que me leva a confirmar minhas suspeitas de censura. Foi neste contexto “raivoso”, de paranóia ou não, que mudei o título do trabalho... título que, sintomaticamente, é a única coisa que B. Freitag aceita do meu texto.

## 2. Uma questão de método?

Antes de entrar na questão maior do empirismo consideremos um pouco o método utilizado pela autora; “método” porque se verifica uma surpreendente coerência que, de modo genérico, pode ser assim expresso: inventando uma afirmação aqui, distorcendo outra ali, desfechando agressões acolá, respondendo a questões que não foram levantadas, gastando pólvora com questões secundárias, Freitag foge permanentemente das questões maiores que lhe foram propostas. Numa palavra, procura derrubar o crítico, não as críticas. Acredito que ao leitor desatento conseguirá distrair. Mas não resistirá a uma leitura um pouco mais crítica.

Freitag exhibe uma obsessiva preocupação em desautorizar a minha crítica com lances que mal disfarçam uma atitude autoritária. É esta, de fato, a tonalidade predominante de sua réplica.

Começa a autora classificando minha demonstração de “banalidade teórica” (p. 97) e, num lance de imaginação, coloca um Piaget – e até um Max! – espantado com as barbaridades que eu teria dito. Demonstro que Bárbara ora interpreta Piaget como maturacionista ora como empirista e reconheço, ainda, que há momentos de interpretação correta. Seria banalidade insistir que as duas primeiras posições são incompatíveis entre si, como ainda que ambas são incompatíveis com a teoria de Piaget, mas a autora me acusa de sequer ter percebido a incompatibilidade das duas posições (p. 99); e já que Freitag insiste nesta banalidade (p. 100), vou avançar e dizer o que, por achar desnecessário, não disse anteriormente: permitindo que convivam no seu texto (Sociedade e Consciência) o maturacionismo, o empirismo e o interacionismo piagetiano Freitag defende, de fato, uma posição epistemológica *ecclética*; é por isso que seus raciocínios carecem da generalidade epistemológica que constitui uma característica básica do pensamento piagetiano: daí, para o raciocínio sofisticado, dista apenas um passo: o passo da inferência logicamente incorreta. O meu esforço de mostrar que uma leitura sociológica da Epistemologia Genética não deve partir de confusões conceituais, especialmente a nível epistemológico, Bárbara interpreta que eu entendo que só “iniciados” podem ter acesso a esta teoria.

Da minha demonstração de que a compreensão – da teoria piagetiana – da socióloga Freitag está equivocada, a autora extrai uma afirmação universal: a leitura de todo sociólogo levará a confusões conceituais. Para defender-se de minhas críticas a autora cita passagens do seu livro tendo o cuidado de nunca citar, com uma exceção parcial (como veremos adiante: 3c), aquelas que foram alvo de minha crítica; ou será que terei que transcrever todas elas: como já disse, são dezenas!

Mas o que pesa em Sociedade e Consciência, como já vimos, são as dezenas de confusões entre empirismo, maturacionismo e entre estas e a posição piagetiana; em vez de responder a estas questões epistemológicas, o que poderia originar uma discussão fecunda, Freitag preocupa-se simplesmente em me transformar em alvo de suas ironias: pelo título da réplica, pelo “exercício de aritmética”, pela metáfora do espanto, etc. Será que é isso que a Sociologia tem a oferecer à Psicologia?

Afirma Freitag que eu a acuso de ter cometido o “pecado” fundamental (p. 97) de

ter feito uma leitura sociológica de Piaget: “O que irrita Becker é que eu não tenha reconhecido o estatuto sociológico da teorização piagetiana” (p. 97); desafio Bárbara a mostrar no meu texto onde eu faço tal acusação. *Onde se encontra tal afirmação no meu texto?* O que eu procuro demonstrar a respeito é que Piaget valoriza, pelo menos tanto quanto o empirismo, a influência do meio social na gênese e no desenvolvimento do conhecimento e que isto não foi feito por ele mediante uma abordagem sociológica – nem era seu objetivo fazê-lo. Afirmo também que uma abordagem sociológica de forma alguma é incompatível com a Epistemologia Genética (Goldmann; Nowinski, 1967). E acrescento, agora, que uma tal abordagem precisa ser bastante crítica, muito bem fundamentada teoricamente, para conseguir produzir qualquer síntese com a Epistemologia Genética – o que, na educação, ansiosamente esperamos que aconteça! Reconheci, neste sentido, e continuo reconhecendo, grandes momentos em Sociedade e Consciência (cf., p. ex., cap. IV: Considerações Finais); não se pode, no entanto, contemporizar com simplificações teóricas ou equívocos conceituais sobretudo quando se trata de dimensões básicas da teoria.

Exibindo sempre uma preocupação exacerbada em vender erudição. Freitag descuida do aprofundamento dos próprios raciocínios – o que redundaria num convite ao ecletismo. Acompanhemos, p. ex., a exposição de “abstração” que faz a autora.

Piaget (1977, p. 303) divide o processo de abstração reflexiva, o “réfléchissement”, em (primeiro momento) abstração “empírica” e em abstração “réfléchissante”; e esta (segundo momento) em abstração “pseudo-empírica” e “réfléchie”.

**“A abstração ‘empírica’ (empírica) tira suas informações dos objetos como tais ou das ações do sujeito em suas características materiais, portanto, de modo geral dos observáveis, ao passo que a abstração ‘reflexiva’ (réfléchissante) apóia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações e o próprio processo refletidor (le réfléchissement) permanecer inconscientes ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações diversas. Quando o objeto é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido de propriedades tiradas de suas coordenações... a abstração apoiada sobre tais propriedades é chamada ‘pseudo-empírica’ (pseudo-empírica), porque, ao agir sobre o objeto e sobre seus observáveis atuais, como na abstração empírica,**

**as constatações atingem de fato os produtos da coordenação das ações do sujeito: trata-se, portanto, de um caso particular de abstração reflexiva e de nenhum modo de uma decorrência da abstração empírica (grifo meu). Finalmente, chamamos de abstração ‘refletida’ (réfléchie) o resultado de uma abstração reflexiva assim que se torna consciente, e isto independentemente do seu nível’ (grifo meu); (RAR, 1977, p. 303).**

O que faz Freitag em sua exposição? Confunde divisão primária com divisão secundária classificando a abstração “réfléchie” no mesmo nível da abstração “empírica” e da “réfléchissante”, eliminando sumariamente a categoria “pseudo-empírica”. Como eu fiz referência, no meu texto, somente à divisão primária sou acusado pela autora de ter subtraído a categoria “réfléchie”. E ainda diz que “as coisas não são tão simples, como as julga Becker” (p. 101). Afinal, quem está simplificando as coisas? E acrescenta mais: que esta confusão foi elucidada “de maneira brilhante pelo próprio Piaget” (p. 101). É demais! Traindo o seu empirismo Freitag fala em “níveis” de abstração. Qual será o espanto desta autora quando se der conta de que Piaget reconhece a existência de “abstractions réfléchissantes” no nível sensorio-motor (RAR, p. 304, nota 1)? E quando tomar consciência de que a abstração “empírica” só é possível mediante o processo mais geral do “réfléchissement”; nunca anterior e, muito menos, como causa deste?...

Especialmente tendenciosa é a interpretação da autora do subtítulo “Outros” como “residual”, entendendo como tal a crítica que faço ao seu empirismo, quando na verdade trato amplamente desta questão no subtítulo “Desenvolvimento e Meio Social”. Retomo, ao lado de outras, a questão do empirismo, sob aquele subtítulo, por tê-la encontrado sob a forma de empirismo puro em poucas passagens, portanto, com incidência quantitativamente menor; mas de forma nenhuma com menor importância qualitativa. Entendê-la como “residual” é outra tentativa da autora de perverter o significado das questões maiores tratadas no meu texto.

Mas o que surpreende na réplica de Freitag é o seu ponto de chegada; a sua profissão empirista. O que me espanta é saber que uma socióloga que se alinha com a mais moderna dialética, ao entrar na psicologia passa a professar o mais elementar empirismo. E com convicção argumentada. Como explicar esse ecletismo que é capaz de escamotear tamanha contradição? A autora sente dificuldade em entender o que eu afirmo a respeito, num contexto epistemológico, diga-se de passagem, a ponto de postular “media-

ções”, isto é, definições de “empirismo” e “aristotelismo”. Começemos deixando de lado o termo “aristotelismo” que tanto embaralhou a autora (salvando a referência de Garcia e Piaget a respeito, sua argumentação não ultrapassa a pura “banalidade”: o termo, lembre-se, é de Freitag); pouco perdemos com isso e já que ele não ajudou... Vamos, então, definir “empirismo” e localizar, posteriormente, na psicologia o tipo de empirismo professado, contra Piaget e contra si mesma, por Freitag.

### 3. A profissão empirista

Consultemos um Dicionário de Filosofia (1965) qualquer; sem muita escolha. O que encontramos aí?

*“Empirismo é o nome que recebe uma doutrina filosófica, e em particular gnoseológica, segundo a qual o conhecimento se encontra fundado na experiência. O empirismo se contrapõe via de regra ao racionalismo, segundo o qual o conhecimento encontra-se fundado, em grande parte pelo menos, na razão. Contrapõe-se também ao inatismo segundo o qual o espírito, a alma, a mente e, em geral o chamado ‘sujeito cognoscente’ possui idéias inatas, isto é, anteriores a toda aquisição de ‘dados’. Para os empiristas, o sujeito cognoscente é comparável a uma tábula rasa ou a uma superfície onde se inscrevem as impressões procedentes do ‘mundo externo’.*

Pode-se distinguir no empirismo os aspectos psicológico, gnoseológico e metafísico. O empirismo psicológico sustenta que o conhecimento tem sua origem inteiramente na experiência. O empirismo gnoseológico sustenta sobretudo que a validade de todo conhecimento está radicada na experiência. O empirismo metafísico sustenta, ou tende a sustentar que ‘a realidade mesma’ é, por assim dizer, ‘empírica’, isto é, que não há mais realidade do que aquela que é acessível à experiência, e em particular à experiência sensível.

“... Tem-se alegado que é melhor restringir o termo ‘empirismo’ aplicando-o ao chamado ‘empirismo moderno’ e especialmente ao ‘empirismo inglês’ (Francis Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley, Hume).

“Comum a quase todos os empiristas modernos, e em particular

aos empiristas ingleses, é a concepção do espírito ou sujeito cognoscente como um ‘receptáculo’ – no começo um ‘receptáculo vazio’ – no qual ingressam os dados do mundo exterior transmitidos pelos sentidos mediante a percepção. (...) É necessário que as ‘idéias’ (Berkeley) ou as ‘sensações’ (Hume) ‘acumulem-se’, por assim dizer, no espírito, de onde ‘acodem’ ou, melhor, de onde ‘são chamadas’ para enredar-se com outras percepções.

“... Kant declara que se todo conhecimento começa com a experiência (...), nem todo ele procede da experiência (...). Ele quer dizer que a origem do conhecimento encontra-se (psicologicamente) na experiência, mas que a validade do conhecimento se encontra (gnoseologicamente) fora da experiência.

“É típico da maior parte das correntes empiristas conceber a experiência – pelo menos na sua primeira ‘fase’ – como ‘experiência sensível’ ou ‘experiência dos sentidos’ (grifo meu); (p. 513-516).

Perdão pela extensão da citação e pelo sabor escolástico da mesma. Ela foi necessária na medida em que Freitag postula “mediações”. Como se vê, elas se encontram em qualquer dicionário de filosofia...

Entendo por “empirista” toda explicação epistemológica que atribui aos sentidos a gênese do conhecimento (é este, aliás, o sentido básico referido por Piaget), quer sejam entendidos como fatores mais ou menos independentes e hegemônicos (visão, audição, etc.), quer como um conjunto mais organizado; como percepção, portanto. Referimos, aqui, o empirismo inglês e, no prolongamento deste, o behaviorismo em geral situando, numa zona de transição entre os dois, o associacionismo de Edward L. Thorndike (1874–1949). Lembremos, com Piaget, que ao empirismo não cabe outra hipótese epistemológica a não ser o associacionismo. Creio não haver dificuldade em Freitag admitir que Thorndike seja empirista já que ela admite que o empirismo “se deu no associacionismo de Skinner, concretizando-se ainda em outras formas de associacionismo...” (p. 100). Comparemos, então, a explicação por ensaio-e-erro de Thorndike com a interpretação de “reação circular” de Freitag.

a) O empirismo de Thorndike

“A base da aprendizagem aceita por Thorndike nos seus primeiros escritos era a associação entre as impressões dos sentidos e os impulsos para a ação” (Hilgard, 1973, p. 19). Embora empirista este autor não pro-



fessa um empirismo puro segundo o qual o indivíduo ao nascer é, sob o ponto de vista do conhecimento, *tabula rasa*, pois admite um princípio ativo nos organismos (animais inferiores ou no homem). Daí sua concepção de aprendizagem por ensaio-e-erro ou aprendizagem por seleção e conexão. “O homem é, antes de mais nada, um organismo associativo trabalhando para evitar aquilo que perturba os processos vitais dos neurônios” (Thorndike, apud Hilgard, p. 22). Aprendizagem por ensaio-e-erro significa que frente a uma situação problema, na qual tem que alcançar um objetivo, o organismo seleciona – o que inicialmente se dá por acaso – uma resposta apropriada dentre várias respostas possíveis. Assim, define-se um ensaio como “o espaço de tempo gasto (ou o número de erros cometidos) até a obtenção do objetivo”. De volta às mesmas situações-problemas o organismo mostra precisar, embora lenta e irregularmente, de cada vez menos tempo para atingir o objetivo. A força de uma resposta, isto é, de uma aprendizagem, é função do *êxito* (Lei do Efeito) e da *repetição* (Lei do Exercício). Verifica-se um aumento na probabilidade de ocorrência tanto da resposta repetida quanto da resposta que levou ao êxito. Resumindo: perante uma situação-problema o organismo ensaia (erros e acertos) uma resposta que leve a consequências agradáveis ou que evite o desconforto e a reproduz toda vez que se repetir a situação. O empirismo de Thorndike, embora mesclado de apriorismo, está claramente configurado na medida em que os fatores condicionantes da resposta encontram-se no plano do objeto (estímulo/sentidos) e não no do sujeito; isto é, na medida em que for reproduzida (repetição) uma resposta fortuita que atingiu o objetivo (êxito).

“A teoria de ‘ensaios e erros’, diz Piaget (1978), combina, assim, a idéia apriorista, segundo a qual as soluções derivam de uma atividade própria do sujeito, e a idéia empirista, para a qual a adoção da boa solução é devida, em definitivo, à pressão do meio externo. (...) O apriorismo e o empirismo estão aqui justapostos, portanto, e não superados” (p. 368-369).

Vamos discutir, com Piaget (1978), a teoria das tentativas professada por Thorndike. Segundo esta teoria, “existiria um método ativo de adaptação às circunstâncias novas: o método das tentativas” (p. 368). Por um lado uma sucessão de ensaios composta de “erros” e acertos casuais; por outro, uma seleção progressiva *a posteriori* determinada pelos êxitos ou fracassos desses ensaios. “A inteligência empírica explicar-se-ia, pois pela tentativa e seriam a interiorização e sistematização progressivas desses processos que explicariam, ulteriormente, a inteligência propriamente dita” (p. 370). (Esta citação

expressa precisamente, a meu ver, a interpretação de Freitag de reação circular com a diferença que ela não indica como se faz a seleção das respostas).

Piaget reconhece a generalidade do fenômeno da tentativa em todas as etapas do período sensório-motor, desde o início do exercício dos reflexos; reconhece, em especial, sua importância na reação circular primária, importância que aumenta na formação dos esquemas secundários e, posteriormente, na coordenação destes esquemas: “parece que uma grande parte de verdade deve ser creditada à teoria que identifica a inteligência com uma exploração que se desenvolve por tentativa ativa” (p. 370). Mas, ressalva Piaget, “a história da tentativa é a da acomodação com suas complicações sucessivas” (p. 370). E continua: “Sem rejeitar, absolutamente a idéia da tentativa, não a consideramos, pois, suficiente para explicar por si só o mecanismo da inteligência” (p. 376). E ainda, “as sucessivas tentativas só são relativamente independentes entre si e os resultados a que chegam, embora sejam em grande parte fortuitos, só adquirem significação, entretanto, graças aos esquemas ocultos, mas atuantes, que os esclarecem” (p. 374).

b) Reação circular e sensório-motricidade

Reação circular é a “reprodução ativa de um resultado obtido pela primeira vez ao acaso” (PI, p. 136).

**“A reação circular deve ser concebida, certamente, como a síntese ativa de assimilação e de acomodação. É assimilação na medida em que constitui um exercício funcional que prolonga a assimilação reflexa: sugar o polegar ou a língua é assimilar estes objetos à atividade própria da sucção. Mas a reação circular é também acomodação na medida em que realiza uma coordenação nova, não dada no mecanismo reflexo hereditário” (NI, p. 69).**

**“Esta conservação de resultados interessantes, obtidos por acaso, é, pois, o que Baldwin chamou ‘reação circular’. Essa noção de que nos servimos para descrever os próprios fatos, parece definir exatamente a posição da presente (segunda) fase: a reação circular implica a descoberta e a conservação da novidade e nisso difere do reflexo puro; mas é anterior à intencionalidade e nisso antecede a inteligência propriamente dita. Entretanto, é uma noção que exige ser interpretada (grifo meu). (...) A ‘reação circular’ nada mais é, pois, do que uma noção glo-**

bal, abrangendo realmente dois processos distintos (assimilação e acomodação)” (NI, p. 139).

O que devemos extrair destas citações?

Que Piaget tomou o termo “reação circular” emprestado de Baldwin. Que “um resultado obtido pela primeira vez ao acaso” não pode ser explicado pela reação circular, pois ele é anterior a ela. Que, reciprocamente, a reação circular não serve para explicar este “resultado obtido ao acaso”. Que para explicar este “resultado”, isto é, para ir em busca da gênese da inteligência, deve-se apelar para a assimilação, melhor dito, para os esquemas de ação, e também para a acomodação. Que a reação circular tem um valor puramente descritivo e que, portanto, pode ser abandonada sem nenhuma perda teórica: Piaget a chama de noção e não de conceito como o faz Freitag (p. 100). Que a “reação circular” é uma noção útil, mas não necessária. Que, portanto, atribuir valor explicativo à reação circular é distorcer a explicação piagetiana.

Assumindo a explicação de Claparede, Piaget (1978) mostra como o reflexo condicionado, instância explicativa do associacionismo para os primeiros hábitos, é um fenômeno de “implicação”:

“B está implícito em A quando, dado A o sujeito se conduz para com ele tal como se conduziria em face de B”. Ora, “A visão, pelo cão de uma cor rosa A apresentada primeiro com uma refeição B, provocará a reação salivar e gástrica que essa refeição B desencadeou. O cão reagiu a A como se B estivesse contido, estivesse implicado em A”. “Se houvesse uma simples associação e não implicação, a cor rosa deveria simplesmente evocar na memória do cão a lembrança da refeição, mas sem que se seguisse reação alguma significando que a cor rosa é tomada pela refeição, funciona como refeição”. (Claparede, apud Piaget, NI, p. 376-377).

O fenômeno da implicação é muito mais amplo que o reflexo condicionado, subsumindo este: “A implicação mergulha as suas raízes nas camadas motoras do ser. Poder-se-ia dizer que a vida implica a implicação” (Claparede, apud Piaget, p. 378).

O problema está em explicar como dois termos (a cor rosa e a refeição, acima, p. ex.) até então estranhos um ao outro, aparecem ao sujeito como um implicando o outro”?

“A única resposta possível é que existem esquemas (quer dizer, precisamente, as totalidades organizadas cujos elementos internos se implicam mutuamente), assim como uma operação constitutiva desses esquemas e suas implicações, que é a *assimilação*. Com efeito, sem essa operação formativa das implicações, que é o equivalente sensório-motor do julgamento, qualquer coisa implicará qualquer outra coisa, ao sabor das aproximações fortuitas da percepção” (NI, p. 377).

Ou seja, o traço de união entre a assimilação motora e a implicação é a assimilação.

“Com efeito, só a assimilação explica como o organismo tende, ao mesmo tempo, a reproduzir as ações que lhe foram proveitosas (assimilação reprodutora) – o que basta para constituir os esquemas não em virtude da repetição das condições exteriores, mas, ainda e sobretudo, graças a uma reprodução ativa das condutas anteriores, em função dessas condições – e para incorporar aos esquemas assim formados os dados suscetíveis de lhes servirem de alimento (assimilação generalizadora). Por consequência, só a assimilação explica como a reprodução ativa engendra a implicação”.

“A assimilação reprodutora (e cognitiva), por uma parte, e a assimilação generalizadora, por outra parte, são, portanto, a origem da implicação, a qual não se explicaria sem elas; e essas implicações... são logo dirigidas e organizadas pelo sistema de esquemas” (NI, p. 378).

Vemos, assim, por onde anda a explicação piagetiana: implicação, característica fundamental da assimilação, dirigida e organizada pelo sistema de esquemas. E não, como propõe Freitag, aquisições dos sentidos coordenadas por reações circulares...

### c) A Profissão Empirista

Citando o livro O Nascimento da Inteligência na Criança afirma Freitag (p. 100) que Piaget ressalta a importância das reações circulares primárias “que coordenam sistematicamente esses sentidos (sucção, visão, fonação e audição, e prensão) entre si e permitem que as primeiras reações aos estímulos externos (como o leite materno) sejam transformados, por sua vez em estímulos

associando-se uns aos outros numa cadeia cumulativa de ações e reações” e que “Piaget dedicou vários capítulos, diferenciando entre reações circulares primárias, secundárias e terciárias, como fundamentos para a constituição dos “esquemas, as verdadeiras estruturas cognitivas”.

O que devemos extrair dessas citações?

Que a autora confunde a importância do fenômeno que Piaget descreve como “reação circular”, com a *noção* ou com o *termo* “reação circular”. (Seria interessante investigar o significado do termo “reação circular” naquele momento em que Piaget escreveu O Nascimento da Inteligência. Por que Piaget utiliza esta noção de Baldwin. Que tipo de questão procurava ele responder, etc.). Que Freitag atribui à reação circular o *status* de “esquema” ao afirmar que as reações circulares primárias “*coordenam sistematicamente esses sentidos (sucção, visão, etc.) entre si...*”. Essa confusão só não redundaria em consequências teóricas mais sérias porque a reação circular é totalmente redutível à assimilação e à acomodação. Que ao afirmar que as reações circulares primárias “permitem que as primeiras reações aos estímulos externos (como o leite materno) sejam transformados, por sua vez, em estímulos associando-se uns aos outros numa cadeia cumulativa de ações e reações” a autora de Sociedade e Consciência alinha-se claramente ao associacionismo clássico cuja base epistemológica é inequivocamente empirista (a expressão metodológica deste alinhamento vai dar no Positivismo... como fica isto para uma sociológica dialética?...). Contrariamente a isto Piaget procurou “mostrar que em todos os campos (percepção e ‘associação’) onde o sujeito adquire algum conhecimento por leitura da experiência, essa ‘leitura’ não consiste em registros cumulativos, mas em ‘assimilações’, quer dizer, em incorporações do dado a esquemas se organizando graças às atividades do sujeito tanto quanto às propriedades do objeto” (PPG, p. 92). Que Freitag exagera quando afirma que as reações circulares são “fundamentos para a constituição dos ‘esquemas’...”, pois a condição de possibilidade da reação circular é o próprio esquema: deve-se afirmar exatamente o oposto do que afirma a autora, isto é, o esquema é o fundamento, a condição de possibilidade, da reação circular; no caso da reação circular primária, o fundamento é dado pela organização dos “esquemas” reflexos e, no caso deste, o fundamento é dado pela hereditariedade geral:

**“a atividade funcional da razão (o ipse intellectus que não provém da experiência) está vinculada, evidentemente, à ‘hereditariedade ge-**

**ral’ da própria organização vital: assim como o organismo não poderia adaptar-se às variações ambientais se não estivesse já organizado, também a inteligência não poderia apreender qualquer dado exterior sem certas funções de coerência (cujo termo último é o princípio de não-contradição), de relacionamento etc., que são comuns a toda e qualquer organização intelectual.**

**“Ora, esse segundo tipo de realidades psicológicas hereditárias é de uma importância capital para o desenvolvimento da inteligência. Com efeito, se existe verdadeiramente um núcleo funcional da organização intelectual que promana da organização biológica no que ela tem de mais genérico, é evidente que essa invariante orientará o conjunto das sucessivas estruturas que a razão vai elaborar em seu contato com o real; desempenhará assim o papel que os filósofos atribuíram ao a priori, quer dizer, imporá às estruturas certas condições necessárias e irredutíveis de existência” (NI, p. 14).**

Finalmente, que a autora de Sociedade e Consciência, sem conseguir mais camuflar sua redução empirista da Epistemologia Genética, chama as *ações* da sucção, da fonação e da prensão de *sentidos* como se o paladar fosse o responsável pela sucção, o tato o responsável pela prensão, etc. Nem a visão e a audição podem ser classificadas meramente como sentidos, pois o bebê ainda muito pequeno busca as imagens e os sons através de movimentos dos olhos e da cabeça. O olho vê o que o cérebro (a organização dos esquemas) “manda” ver; o ouvido ouve o que o cérebro “manda” ouvir. Aqui está uma diferença entre o empirismo e Piaget: nós vemos o que o nosso cérebro (através da organização dos esquemas) permite ver e não o que o estímulo (sentidos) determina. Se assim não fosse como poderíamos entender que uma criança leva pelo menos sete anos para “ver” que uma substância, após *n* transformações, se conservou. Se fossem os sentidos, isto é, os estímulos os determinantes desta capacidade, isto deveria acontecer muito mais cedo. “O objeto só é conhecido na medida em que o sujeito consegue agir sobre ele e essa ação é incompatível com o caráter passivo que o empirismo, em graus diversos, atribui ao conhecimento” (PPG, p. 99).

Antes de prosseguir um aviso: não preciso ler Piaget: Encontros e Desencontros (Freitag, 1985) que conheço desde a produção de meu texto inicial, pois a citação

que ora comento está *literalmente* transcrita neste livro (p/ 15–18); o que, por coerência lógica, me obriga a estender a presente crítica também ao Encontros e Desencontros...

Freitag, em sua réplica, faz uma verdadeira profissão empírista que vai muito além do que eu suspeitava ao analisar Sociedade e Consciência. “Se os *sentidos* não tivessem importância *primordial* (grifo meu) no desencadeamento da psicogênese, Piaget não teria recorrido – para a caracterização do primeiro estágio ou nível de organização do pensamento – ao conceito ‘sensorimoteur’ (p. 100). Como já destacamos acima, a autora isola novamente o “sensori” do “moteur”, supervalorizando o primeiro e ignorando o segundo. É impossível exagerar a importância dos sentidos (basta pensar na cegueira, na surdez, etc.). Para Piaget, porém, os sentidos não dispõem de qualquer hegemonia no “desencadeamento da psicogênese”, pois eles recebem direção, significado, na medida em que são coordenados pelo sistema de esquemas. A criança atribui significado a um objeto qualquer que agarrou, não pelo tato, mas pelo esquema de apreensão que subsume o tato e o coordena. A criança atribui significado a um objeto que olhou, não pelo sentido (sensori) da visão, mas pelas ações (moteur) coordenadas de agarrar, puxar, empurrar, virar e revirar, etc., olhando (ação) o objeto de frente, de lado, de cima, de baixo, etc. A atribuição de significado é ativa (moteur) e não passiva (sensori). Segundo Piaget, é a ação que dá significado às coisas, e não os sentidos, como insiste Freitag. Observemos, com Piaget (NI, cap. I), a primeira mamada do recém-nascido: os sentidos do paladar e do tato só adquirem significado na medida em que já existe aí uma totalidade organizada, um “esquema” capaz de diferenciar o bico do seio dos tegumentos circundantes (assimilação recognitiva), de repetir a mamada (assimilação reprodutiva) e de, aos poucos, sugar outros objetos (assimilação generalizadora): trata-se do esquema de sucção; primeiramente “esquema” (reflexo), depois esquema (construído). Os sentidos, repito, têm toda a importância que se pode imaginar, porém, eles só adquirem significado na medida em que são coordenados pelo sistema de esquemas; e, para praticar um pleonasma, pelos esquemas de ação ou de assimilação. Atribuir a Piaget a afirmação de uma “importância primordial” aos sentidos, desvinculados da ação, no desencadeamento da psicogênese é, na melhor das hipóteses, reduzir a Epistemologia Genética àquilo que ele sempre combateu, o empirismo. “A percepção como tal não poderia, com efeito, prestar contas da formação de nenhuma noção lógico-matemática... Em compensação, toda percepção... é estruturada por atividades sensorio-motoras mais amplas que ela e cujas co-

ordenações preparam as estruturas lógicas” (PPG, p. 91).

Mediação importante que Freitag não deveria deixar de postular é a conceituação de experiência de Piaget. O autor da Epistemologia Genética distingue dois tipos de experiência: a física e a lógico-matemática. Vale a pena relembra aqui estes conceitos – embora para Freitag provavelmente não passarão de banalidades.

Experiência física é *agir* sobre os objetos e mediante esta ação abstrair qualidades que são próprias da ação e da coordenação das ações do sujeito (abstração reflexiva ou refletida).

Como se vê, nem na definição de experiência física Piaget faz concepções à hipótese empírista da formação das estruturas da inteligência, pois coloca como mediador, entre o genoma e o meio, a ação e a coordenação das ações (operação) do sujeito, submetendo a estas os sentidos, a percepção – desde os primórdios e, progressivamente, no sentido diacrônico da psicogênese.

Tendo presente este quadro teórico, vou reler, agora, o parágrafo de Sociedade e Consciência que aponto, em minha crítica anterior, como decididamente empírista e ao qual Freitag (1987, p. 100) refere-se dizendo ter verificado “com certa perplexidade” que eu indigitava esta passagem e ser “este o trecho sobre o qual tropeçou meu crítico”. Em outras palavras, a autora não aceita a minha crítica:

**“O estágio *sensori-motor* é aquele em que a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe através dos seus sentidos. Os sentidos constituem, pois, as primeiras fontes de informação e dão origem aos primeiros esquemas cognitivos mais elementares (sugar, pegar, ouvir, ver, locomover-se) sobre os quais depois são construídos todos os demais. Os esquemas sensorio-motores ainda não são acompanhados de processos cognitivos propriamente ditos, porque constituem atividades inconscientes.**

**“Decisivo para a compreensão desse estágio é o conceito da *reação circular*...” (p. 58).**

Coloquemos em destaque algumas afirmações contidas nesta citação:

“O estágio *sensorio-motor* é aquele em que a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe através dos seus *sentidos*”. Não há nenhuma recepção de informações, neste estágio como em qualquer outro, a não ser mediado pela ação; através dos sentidos sim, mas mediados pela ação. Por que Freitag silencia a respeito?

“Os sentidos constituem... as primeiras fontes de informação”. Os sentidos por si sós não conseguem informar nada; por si sós são caóticos, a não ser quando coordenados pelos esquemas de ação; são estes que lhes dão direção, significado. Por que Freitag cala-se a respeito?

“Os sentidos constituem... e dão origem aos primeiros esquemas cognitivos mais elementares (sugar, pegar, ouvir, ver, locomover-se) sobre os quais depois são construídos todos os demais”!!! Essa é de matar! Nem Aristóteles, nem Locke, nem Thorndike, nem Watson, menos ainda Skinner conseguiram ser tão empiristas assim... Esta deixa qualquer crítico à vontade, sem precisar fazer esforço... Partir para a agressão estilo Freitag, aqui, seria covardia...

Compreende-se, agora, neste contexto empirista porque a noção de *reação circular* sofre uma supervalorização, é inflacionada. Mas a isto os gestaltistas já responderam há mais de cinquenta anos: a aprendizagem por *insight* mostra a inutilidade da repetição a partir de respostas fortuitas...

Insisto em que Freitag não entendeu o que para Piaget era de vital importância: “a fundamentação empírica da razão pura, lógico-matemática” constitui o *a priori* da “fundamentação empírica da razão prática” (Freitag, 1987, p. 99). Aquela constitui a condição de possibilidade da existência desta. A compreensão daquela constitui a condição de possibilidade da compreensão desta. De nada adianta investigar esta deixando aquela na penumbra: seria satisfazer-se com o *fenômeno* sem preocupar-se com o *noumeno*. A razão prática só será satisfatoriamente entendida quando se tiver entendido o processo de constituição de suas condições *a priori*: a constituição da razão pura, lógico-matemática – cujo processo é radicalmente social! O que quer dizer Ramozzi-Chiarottino (1979) senão precisamente isto?:

**“a causalidade exprime as transformações do real, enquanto as operações traduzem as de uma estrutura racional; resta, no entanto, o fato de que para alcançar as primeiras o sujeito tem necessidade de fazê-lo por intermédio das segundas, pois como vimos a causalidade só pode ser entendida como uma construção operatória” (p. 79).**

**“A ação destrói a dicotomia razão e real. A explicação da origem do conhecimento não está nem no objeto como tal, nem no sujeito como tal, mas num complexo indissociável de interações entre sujeito e objeto que é fornecido pela ação” (p. 74).**

Esta epistemologia piagetiana é totalmente incompatível com a epistemologia empirista.

Resumindo, Freitag não respondeu às minhas críticas: nem a respeito do maturacionismo, nem da intervenção do meio na psicogênese, nem, como vimos, a respeito do empirismo. Fica prejudicada, assim, a discussão tão importante da leitura sociológica de Piaget. O interacionismo (interação sujeito-objeto) piagetiano é algo tão radical que nele não há lugar para o maturacionismo ou para o empirismo: não há lugar para o ecletismo, portanto. Não será escamoteando estas questões epistemológicas que se conseguirá apropriar-se da gigantesca fecundidade do pensamento piagetiano. Muito menos para fazer-se uma leitura sociológica da Epistemologia Genética.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Fernando. Uma socióloga lê Piaget: as confusões conceituais de Bárbara Freitag. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 12(1):79–85, jan./jun. 1987.

*Da ação à operação: o caminho da aprendizagem; Jean Piaget e Paulo Freire*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1983.

FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência*; um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984.

. Um psicólogo lê Piaget: as confusões conceituais de Fernando Becker. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 12(2):97–102, jul./dez. 1987.

. Piaget: *encontros e desencontros*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.

GOLDMANN, Lucien. Épistémologie de la sociologie. In: PIAGET, Jean. *Logique et connaissance scientifique*. Paris, Gallimard, 1967. pp. 992-1018.

HILGARD, E. R. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo, EPU, 1973.

MORA, José Ferrater. Empirismo. In: *Dicionário de Filosofia*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1965.

NOWINSKI, Czeslaw. Biologie, théories du développement et dialectique. In: PIAGET, Jean. *Logique et connaissance scientifique*. Paris, Gallimard, 1967. pp. 862-892.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Causalidade e operações em Piaget. *Ciência e Filosofia*. São Paulo, (1):73–83, 1979.

PIAGET, Jean. *RAR-Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris, P.U.F., 1977. 2v.

(1937) *NI—O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PPG—*Problemas de Psicologia Genética*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.

PI—*Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1972.

\* \* \*