



20(1):229-237
jan./jun. 1995

UMA REFORMA EDUCATIVA PARA AS NOVAS CLASSES MÉDIAS

Julia Varela

Em alguns de meus trabalhos tenho tentado questionar a pretendida “naturalidade” da “escola”, assim como mostrar que a educação obrigatória é algo recente que se impôs em nosso país no início do presente século, no momento em que se aprovaram as leis que regulavam o trabalho infantil¹. Até então, as diversas formas escolares de socialização coexistiram com outros modos de educação, entre os quais se destacavam os cursos profissionalizantes e os cursos de habilidades domésticas. É precisamente a extensão da obrigatoriedade escolar o que favorece, na atualidade, a crença de que a educação formal institucionalizada no sistema escolar esgota todo o campo da educação. Esse mito contribui correlativamente a considerar incultos e ignorantes os membros das classes populares que tenham sido educados seguindo modelos não escolares. Convém, portanto, levar em conta que a idéia de que apenas existe uma cultura válida, identificada com a cultura que transmite “a escola”, não apenas é um importante instrumento para legitimar aqueles grupos que possuem capital cultural, econômico e relacional, mas também e ao mesmo tempo para contribuir a desqualificar e destruir outras formas de cultura, outros estilos de vida.

Por outro lado, apesar das análises um tanto mecânicas de alguns sociólogos da educação, as instituições escolares não têm cumprido, nem cumprem predominantemente funções de transmissão cultural ou de reprodução social, mas são, sobretudo, instituições eminentemente produtivas que servem para conferir aos sujeitos uma determinada “natureza” e para dotar de identidade social a determinados grupos, especialmente em períodos históricos de mudanças aceleradas². E assim, por exemplo, a educação jesuítica contribuiu, a partir do século XVI, para proporcionar peculiares “qualidades” ao então denominado estado médio, a nascente “burguesia”. A aplicação da pedagogia jesuítica supôs, ao mesmo tempo, a desvalorização de outros modos de educação até então dominantes³.

No momento de realizar uma análise da LOGSE — Lei Orgânica da Ordenação do Sistema Educativo —, convém, pois, perguntar-se a que interesses responde, que tipo de cultura privilegia, a que grupos sociais beneficia, enfim, que identidades e modos de vida se pretendem instituir em nome de uma suposta cultura e de uns proclamados interesses gerais da sociedade. Não se deve esquecer que esta Reforma tem lugar no marco do que alguns sociólogos têm denominado uma nova revolução industrial baseada na produção e aplicação das chamadas novas tecnologias que implicam numa remodelação do sistema de produção. Instaure-se também quando assistimos ao desmoronamento dos sistemas políticos do denominado socialismo real, e num momento em que os poderes públicos ocidentais ensaiam vias de saída à crise do Estado de Bem-estar, tratando de proporcionar ao capitalismo industrial avançado um novo rosto. Não se trata, no entanto, de defender aqui o caráter determinante das estruturas econômicas e sócio-políticas — tese que, no meu entender, conduziria a uma visão simplista e mecânica das funções sociais que cumprem as instituições escolares e a uma desmobilização de todos aqueles interessados em democratizá-las — mas, pelo contrário, de tentar entender, afirmando sua relativa autonomia, as interações que têm lugar entre as distintas instâncias para poder assim identificar melhor seus efeitos.

A LOGSE: entre a herança e a inovação

Em um artigo publicado há alguns anos, fiz algumas anotações à Lei de 4 de agosto de 1970 que tem regulado desde então nosso sistema escolar⁴. Aquelas reflexões seguem sendo em parte aplicáveis a esta nova Lei, já que retoma vários de seus princípios e termos. A Lei Villar, como é sabido, fundava-se numa mistura de códigos espiritualistas, meritocráticos e burocráticos, em uma “filosofia” *sui generis*, forjada pelos representantes do Opus Dei que, e não por acaso, esboçaram também os Planos de Desenvolvimento.

A Lei de 1970 foi elaborada e aprovada em um contexto no qual dominava

o otimismo de um capitalismo em expansão, otimismo mais tarde ridicularizado pela chamada crise do petróleo. “A escola”, se pensava então, devia ser gerida como uma empresa rentável que permitisse a todos o acesso à “educação”. Tratava-se de conseguir, em nome de uma pretendida “igualdade de oportunidades” uma correspondência o mais exata possível entre qualificação acadêmica e divisão social do trabalho. O sistema escolar devia reforçar a todos a aceitação de hierarquias sociais e laborais, e dotar a cada um dos trabalhadores de uma identidade profissional forte em função dos supostos méritos e capacidades individuais acreditados mediante títulos acadêmicos. As teorias do capital humano veiculavam uma concepção da sociedade formada por indivíduos “competentes” e competitivos que supunha a negação dos conflitos de classe.

Em relação a este panorama, a LOGSE supõe uma certa mudança que não deve ser subestimada. Continua existindo uma confusão de códigos que, neste caso, vão desde enunciados marxistas e teorias da reprodução até propostas de um recalcitrante idealismo espiritualista. Abundam, por exemplo, as referências à educação personalizada, uma novidade da pedagogia promovida desde fins dos anos 60 por representantes notáveis do Opus Dei e das *teresianas*, educação cristã que na atualidade adquire novos valores no interior das novas pedagogias. Mas, convém destacar que nesta Lei não está tão claramente definida a busca do rendimento, da competitividade, da eficácia, do esforço individual, nem tampouco correlativamente a formação de identidades profissionais fortes, traços todos eles característicos da Lei Villar.

Os diferentes textos preparatórios da Lei de 90 — Livro Branco, Esboço Curricular Base, assim como o Anteprojeto — demonstram uma escassa sensibilidade social. Fala-se em termos gerais *da cultura, da educação, do ensino, da sociedade*, sem que em nenhum momento se façam operativas as afirmações que aludem à existência de distintas classes sociais, distintas formas de socialização e distintos tipos de centros. Não se aborda, portanto, seriamente o problema central da penalização escolar que sofrem os alunos provenientes dos grupos sociais mais distanciados da cultura “cultura”.

A pedagogia renovada que propõe a nova Lei radicaliza um modelo de alunos e professores construído agora predominantemente a partir de códigos psicológicos e pedagógicos renovados. No que se refere aos *alunos*, sua verdadeira identidade é definida quase exclusivamente utilizando teorias psicológicas que se pretendem universais amparando-se em seu caráter científico. A significatividade dos conteúdos, ou seja, o interesse que estes apresentam para os alunos, depende portanto, por um lado, de que adequem a seu suposto e específico desenvolvimento cognitivo e, por outro, de como se organizem, formalizem e seqüencializem para sua transmissão. São pois os critérios lógico-formais e psicológicos os que, em última análise, decidem sobre a significatividade dos saberes e não sua capacidade para dar conta de processos sociais e materiais. Explica-se, assim, que se insista unilateralmente na aquisição de destrezas cognitivas e

de estratégias de raciocínio, em detrimento da aquisição dos próprios saberes. O *que* ensinar se vê deslocado pelo *como*.

Diversos pesquisadores em ciências têm posto em relevo como esta percepção psicológica do “aluno” não deixa de ser uma visão oblíqua da infância e da adolescência, já que está demonstrado que as percepções da infância estão intimamente ligadas com as culturas e as hierarquias simbólicas de cada classe social⁵. Deste modo, se pode inferir que aquelas famílias pertencentes às camadas médias, familiarizadas com estas percepções psicológicas da infância, serão as que melhor compreendem e aceitam o novo modelo de educação que a Lei veicula. Para estas frações de classe, se produzirá um reforço entre a socialização familiar e a socialização escolar, reforço que não terá lugar em outros grupos sociais distanciados dessa representação ideologizante.

No que se refere aos *professores*, convém salientar que a LOGSE propõe uma reconversão de suas funções tradicionais: eles se verão levados cada vez mais a converter-se em animadores pedagógicos, tutores e orientadores, em estreito contato com os alunos e com as famílias. Da mesma forma que o mestre de *Emílio*, terão que seguir constantemente os passos de seus discípulos e exercer uma vigilância doce, mas inexorável, capaz de conduzi-los ao estado perfeito de auto-monitoramento, auto-correção, autoavaliação, ou seja, auto-didaxia .

Os professores deixarão de ser uma autoridade legitimada em função de seus conhecimentos específicos — as áreas de conhecimento deixarão de ser delineadas, também no ensino secundário as especialidades — para passarem a ser, cada vez em maior grau, profissionais polivalentes, flexíveis e adaptáveis. Não apenas hão de participar no desenvolvimento das propostas curriculares nos centros e em aula, mas hão de organizar atividades de acolhida, conhecer a situação de cada aluno, sua integração no grupo e na família, analisar com os demais professores as dificuldades e problemas de integração, organizar relações fluentes com as famílias, etc.

Estes novos profissionais, depois da aparente imagem do professor único — e inclusive do corpo único — sofrerão uma hierarquização e divisão cada vez maiores, não tanto em razão de sua formação acadêmica quanto em função de sua capacidade de adaptação às novas técnicas psicológicas e didáticas nas quais obrigatoriamente terão que se reciclar permanentemente. Suas aspirações de promoção profissional dependerão de sua aceitação desta lógica psico-pedagógica, motivo pelo qual, ascender para um professor equivalerá a converter-se em tutor de tutores, em formador de formadores, adentrando-se assim em uma espiral sem fim. É certo que o Anteprojeto de Lei afirma que se favorecerá a incorporação dos professores secundários à pesquisa e aos Departamentos universitários, mas isto, mais que uma carreira acadêmica no sentido estrito, parece pensado com o fim de que se especializem em ser didatas ou formadores para as reciclagens de seus antigos companheiros⁶.

Estas inovações conduzirão provavelmente a uma maior infantilização dos

alunos, que através de uma atenta “direção espiritual secularizada”, fundada em supostos critérios científicos, chegarão a ser “gente com o eu muito forte”, ainda que isso suponha possuir uma autonomia menor. Moldados com as novas técnicas, os alunos correm o risco de transformar-se em sujeitos destinados a interessar-se cada vez mais por uma suposta riqueza interior essencializada, que em grande medida não deixa de ser uma miragem. Correlativamente, os professores deverão exercer novas formas de controle mais brandas e difusas do que aquelas exigidas por uma pedagogia de corte tradicional, baseada fundamentalmente nas notas, nos exames e na disciplina autoritária. Aqueles que rejeitem esta nova tirania amorosa — os alunos “problemáticos” — serão provavelmente etiquetados de “casos psicológicos”.

A quem favorece a nova Lei?

Nos textos já citados da Reforma, diz-se que a escola pública é a escola de todos, que a educação há de contribuir para superar as desigualdades sociais, corrigir uma série de deficiências entre as quais destacam-se o fracasso e o abandono escolar, assim como a insuficiente valorização da Formação Profissional. Mas, quando se explicitam as finalidades da educação obrigatória, se insiste repetidamente que esta deve contribuir à personalização, à individualização, à maturidade pessoal e vocacional, ao desenvolvimento da própria identidade, a que os alunos vivam e se integrem na sociedade de forma crítica e criativa, elaborem idéias criativas sobre a base de um adequado equilíbrio efetivo e social e de uma imagem positiva de si mesmos, interpretem diferentes tipos de linguagens e se sirvam de recursos expressivos que aumentem sua capacidade comunicativa, renunciem à exclusividade do ponto de vista próprio, estabeleçam relações equilibradas e construtivas. resolvam de forma criativa os problemas que lhe forem propostos, empreguem procedimentos adequados para obter informação pertinente, utilizem os diferentes modos de expressão para comunicar suas opiniões, sentimentos e desejos, desenvolvendo progressivamente sua capacidade criativa, pratiquem exercícios físicos para seu desenvolvimento corporal... E para alcançar estes objetivos propõe-se um currículo aberto e flexível, e uma metodologia variada, ativa e participativa que se sirva de elementos menos formais ou tradicionais que os empregados até agora.

Como se pode observar, os âmbitos criativos, comunicativos, relacionais, expressivos e afetivos, ainda que não sejam os únicos, são objeto de uma atenção especial. Podemos pois, nos perguntarmos que tipo de identidade se pretende construir. A resposta apontaria em direção a uma “personalidade” criativa, flexível, adaptável, “crítica” mas não conflitante, comunicativa, sensível e polivalente. Essas qualidades parecem ajustar-se de acordo com os esquemas valorativos e perceptivos de novos grupos sociais em ascensão, as denominadas por alguns

sociólogos *novas classes médias* cujos membros, procedentes em sua maioria de frações da burguesia com capital cultural, buscariam a promoção social através de toda uma série de novas profissões semi-intelectuais e semi-artísticas (publicidade, jornalismo, novas especialidades da psicologia e da pedagogia, desenhistas, técnicos de imagem, animadores culturais, especialistas em expressão corporal, dietética, estética, moda...) para as quais as qualidades antes mencionadas são de grande importância. Nestas novas profissões, se “rentabilizam” também os bons modos, o bom gosto, a imagem corporal, em suma, a boa apresentação e representação, que remetem e reforçam o capital cultural herdado⁷.

Definitivamente a LOGSE apresenta, portanto, como valores universais, valores ligados fundamentalmente a novos grupos sociais em luta pela hegemonia social, o que põe às claras o interesse existente entre as diferentes frações da classe média por legitimar suas formas de perceber o mundo e seus estilos de vida através da “escola”. Assim, a educação institucional pode servir a estes grupos para ajudar-lhes a ascender a posições de poder e prestígio e, inclusive, para deslegitimar formas de vida e de socialização próprias da burguesia tradicional, ligadas a modos de educação baseados em “pedagogias visíveis”, pedagogias centradas no trabalho escolar, na divisão e hierarquização dos saberes, no regulamento da transmissão dos conhecimentos e nas atividades, nos exames e nas qualificações, em resumo, destinadas a construir claras e definidas identidades pessoais, profissionais e sociais que parecem na atualidade não se adequarem convenientemente, tais modos de educação, às mudanças sociais e às exigências de um capitalismo especulativo que prevaleceu nos anos oitenta⁸. Não é uma casualidade que o modelo educativo baseado em códigos psicopedagógicos começara a aplicar-se nos anos sessenta nos colégios privados de elite, considerados progressistas, que se inspiravam sobretudo na tradição iniciada pela Instituição Livre de Ensino. Seus resultados serão, no entanto, previsivelmente muito diferentes quando se transplantem à escola pública. A construção de sujeitos criativos, inovadores, simpáticos e empáticos, chamados a alcançar o “sucesso” nos tempos atuais, exige contar com “qualificados” professores, excelentes equipamentos, grupos reduzidos de alunos, espaços amplos e reconversíveis, material didático abundante e variado, ambiente familiar cooperativo; enfim, exige dispor de determinadas condições que não caracterizam — nem parece que vão caracterizar — os centros públicos de ensino que terão que subsistir de forma precária caso não se aumentem de forma significativa o orçamento que lhes é destinado, e caso se mantenha o progressivo acréscimo que até agora tem acontecido na subvenção dada a muitos centros privados.

Pode-se, pois, prever que a aplicação da LOGSE irá favorecer e legitimar ainda uma maior diversificação e hierarquização das ofertas de ensino existentes na atualidade; ofertas que abrangerão desde colégios privados de elite com pedagogias tradicionais, até colégios privados de elite com pedagogias invisíveis; desde centros públicos relativamente bem dotados nos quais as pedagogias re-

novadas poderão aplicar-se em parte, até centros públicos e privados — preparados ou não —, subdotados, que tenderão em converter-se em espaços predominantemente recreativos. Os efeitos previsíveis da Reforma não parecem, portanto, ir na direção de uma maior igualdade real, motivo pelo qual sua filosofia declarada pode, com justiça, ser qualificada de igualitarismo demagógico. Prova disso é, também, que algumas de suas propostas explícitas são claramente discriminatórias. E assim, apesar de defender um sistema de ensino integrado, a formação profissionalizante segue separada, depois da etapa do ensino obrigatório, ficando à margem do secundário pós-obrigatório ao não existir um ensino de 2º grau profissionalizante no qual sejam aprimoradas as atividades e os saberes voltados para a prática. A formação profissional de *grau médio* recebe, assim, um estatuto inferior, menos prestigioso que os outros cursos de nível secundário. E além disso, como se não fosse suficiente, a formação profissionalizante de *grau médio* não é um passo direto à formação profissional de nível superior⁹. Esta decisão manifestamente reacionária — já que, em vez de favorecer aos desfavorecidos, multiplica as barreiras —, e que possivelmente encobre um novo plano de emprego juvenil para o trabalho precário, não apenas estratifica as populações estudantis ao diversificar as saídas, mas introduz contingentes de alunos em becos sem saída que conduzem diretamente a ilhas de marginalização.

Em síntese, pode-se afirmar que nos encontramos ante uma Lei mais “pós-moderna” que socialista, uma Lei que responde a uma “imagem” de modernidade, ao menos em teoria, mas que se afasta da busca de uma maior igualdade. Neste sentido, está em consonância com o capitalismo dos anos oitenta, no qual tanta importância teve a representação, e se ajusta muito bem com a ascensão dos socialistas ao poder, os quais, ao patrimonializar o Estado, abriram vias de promoção social para um contingente numeroso de pessoas que viram multiplicar suas oportunidades vitais à sombra do partido governante.

Ainda está por ser estudado em que medida e por que meios específicos se tem produzido na Espanha uma rotação das elites que supôs o acesso de novos grupos a posições de prestígio e poder. Poder-se-ia formular a hipótese que a LOGSE é ao mesmo tempo o fruto dessa rotação e um instrumento de legitimação dessas novas frações da burguesia em ascensão.

A passagem das pedagogias visíveis às invisíveis implica também na substituição dos velhos controles sociais formais por controles sociais mais suaves ou informais, controles simbólicos fundamentalmente baseados na persuasão-manipulação. Talvez isto faça a “escola” mais suportável, mas seguirá sendo injusta, pois serão as crianças das classes mais desfavorecidas socialmente quem, uma vez mais, vão ser predominantemente golpeadas pelo fracasso e dirigidas para o trabalho precário e para a formação profissional de *grau médio*. É que, entre as funções do sistema educativo, figura também a função de produzir produtores. “A escola”, ao mesmo tempo que altera as classes, reclassifica, e um dos objetivos básicos da Reforma ampara-se em fazer do sistema educativo

uma maquinaria de modulação dos fluxos populacionais. Tratar-se-ia de trabalhar as novas gerações de forma ainda mais diferenciada, de criar identidades muito diversificadas, de destinar e orientar destinos múltiplos; tratar-se-ia, em suma, de produzir escolarmente trajetórias sociais a partir de uma avaliação “científica” das pretendidas capacidades individuais.

Notas

1. Ver meu *Posfácio a A. Querrien, Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta, 1979; assim como, “La escuela obligatoria espacio de civilización del niño obrero” no livro *Perspectivas actuales en sociología de la educación*, ICE da Universidade Autónoma de Madri, 1983, p. 177-198. Na relação com a formação do sistema escolar, pode consultar-se também J. Varela e F. Álvarez-Uría, *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta, 1990.
2. Michel Foucault destacou como a introdução dos controles disciplinares nas instituições escolares tem contribuído para a produção de sujeitos dóceis e úteis. Ver concretamente sua obra *Vigilar y castigar*, Ed. Siglo XXI. (No Brasil: *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987)
3. Desenvolvi esta tese em *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid: La Piqueta, 1983.
4. Ver “The marketing of education: neotaylorismo y educación” na revista *Educación y Sociedad*, n. 1, 1983, p. 167-179.
5. Sob esta perspectiva já são clássicos os trabalhos de Philippe Ariès, especialmente seu livro *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris: du Seuil 1974.
6. Em *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, publicado pelo MEC (Espanha) em 1989, diz-se, em um de seus pontos ao referir-se à qualificação e formação permanente do professorado, que se tratará de “Favorecer a incorporação dos professores secundários na qualidade de associados aos departamentos universitários que vão ser responsáveis pela nova formação dos professores secundários” (p. 212).
7. Pierre Bourdieu, quando analisa as estratégias de reconversão do espaço social, estabelece, a partir de uma perspectiva diferente da aqui utilizada, o papel que o sistema escolar desempenha nelas. Ver *La distinción. Critique sociale du jugement*, Paris: Minuit, 1979.
8. Basil Bernstein, em um importante artigo do qual tomei algumas idéias básicas para esta intervenção, relaciona as pedagogias invisíveis com a “nova classe média”, classe heterogêna formada pelos “novos” agentes sociais do controle simbólico que se dedicam a “profissões especializadas em serviços pessoais” e de comunicação. Ver “Clase y pedagogías visibles e invisibles” em J. Gimeno e A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal, Madri, 1983, p. 54-74. Uma versão diferente deste artigo está recolhida em B. Bernstein, *Clases, códigos y control*, T. II, Madrid: Akal, 1988. p. 109-144.
9. Ver *Proyecto de Ley Orgánica de la Ordenación del Sistema Educativo*, art. 31.

Tradução de Jandira Oliveira Fraga. Revisão de Alfredo J. Veiga-Neto.

Artigo publicado originalmente em *Archipelago - Cuadernos de Crítica de La Cultura*, nº 6, 1991. Publicado em *Educación & Realidade* com autorização da autora e da revista.

Julia Varela é professora do Departamento de Sociologia VI, Faculdade de Ciências da Informação, Universidade Complutense de Madrid.

Endereço para correspondência:
Av. Complutense, s/nº, Ciudad Universitaria
28.040 - Madrid - Espanha