



EDUCAÇÃO & REALIDADE

v.20 n.1



**NEOLIBERALISMO,
QUALIDADE TOTAL
E EDUCAÇÃO**

JAN/JUN 1995

Educação & Realidade

v.20, n. 1, jan./jun. 1995

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

Editora

Marisa C. Vorraber Costa

Comissão Editorial Executiva

Alfredo J. da Veiga-Neto, Augusto Nivaldo S. Triviños,

Maria Isabel Edelweiss Bujes, Marisa Faermann Eizirik

Conselho Editorial

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Antônio Flávio B.

Moreira, Antônio Nódia (Portugal), Antonio Joaquim

Severino, Clarice Nunes, Guacira Lopes Louro, João

Vanderley Geraldi, José Mário Pires Azanha, José Vicente

Tavares dos Santos, Jorge Larrosa Bondía (Espanha),

Luciola Licínio C. Paixão Santos, Maria Alice Nogueira,

Mariano Narodowski (Argentina), Mário Osório Marques,

Marta Demarchi (Uruguai), Nilda Teves Ferreira, Rolando

Pinto Contreras (Chile), Victor Vincent Valla

Consultores ad hoc

Dagmar E. Meyer, Gelsa Knijnik, Maria Helena Veit,

Norma Regina Marzola

Bibliotecária Responsável

Maria Amazília P. M. Ferlini

Secretária

Tânia Cardoso de Cardoso

Produção Visual

Central de Produções/FACED/UFRGS

Projeto Gráfico

Aldinei Areias

Editoração Eletrônica

Aldo L. Jung

Capa e Arte

Vera Lúcia Gliese

Assinaturas e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com
cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 901

90.046-900 - Porto Alegre/RS - Brasil

Fone: (051) 228 1633, ramal 3268

Fax: (051) 225 4932

Assinatura para 1996 (2 números) R\$ 20,00

Assinatura para 1996 e 1997 (4 números) R\$ 40,00

Número Avulso R\$ 10,00

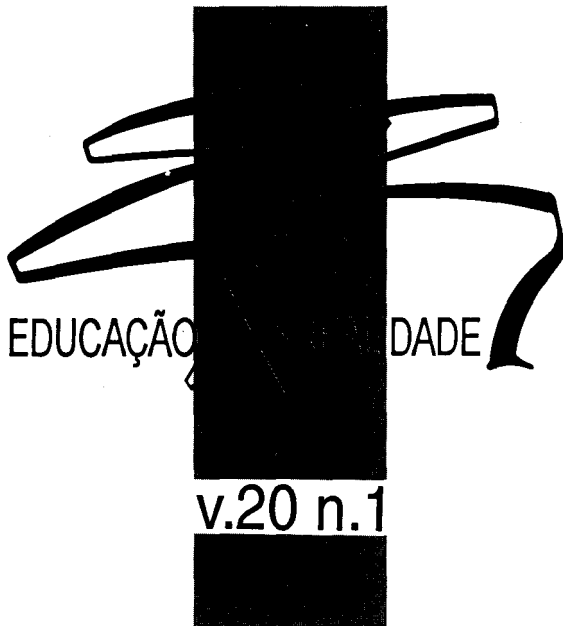
Para o exterior, via aérea

Assinatura para 1996 (2 números) US\$ 30,00

Assinatura para 1996 e 1997 (4 números) US\$ 60,00

JAN/JUN 1995

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO



Educação & Realidade Porto Alegre v.20 n.1 p.9-248 jan./jun. 1995.

Educação & Realidade. -v.1, n.1 (fev. 1976). Porto Alegre :
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Semestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Índices de Autores e Assuntos: v.4, n.1 (1976/79).

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio
Grande do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC

Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV

Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas

Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP

Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.

Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.

IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México

Revista Educação & Realidade

Faculdade de Educação/UFRGS

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, 9º andar

90046-900 - Porto Alegre - RS - Brasil

Fone: (051) 2281633, ramal 3268

Fax: (051) 225 4932

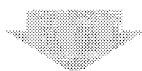
E-mail: MCVORRAB@VORTEX.UFRGS.BR



v.20 n.1

C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	5	Editorial
Middle class families and school: former basis for an object in construction Maria Alice Nogueira	9	Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção Maria Alice Nogueira
Domination and resistance in school: gipsy children's schooling in Spain Marcia Ondina V. Ferreira	27	Dominação e resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha Marcia Ondina V. Ferreira
Evening high school: a failure of the school or a school of failure? Eduardo Magrone Rodrigues	49	Ensino noturno de 2º Grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso? Eduardo Magrone Rodrigues
The field of Didactics in brazilian universitary teaching: a sociological look Maria Manuela Alves Garcia	73	O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico Maria Manuela Alves Garcia
The neglected contradiction: depolitizing education or educating the politicians? Zaia Brandão	93	A contradição desprezada: despolitizando a educação ou educando os políticos? Zaia Brandão
School culture and professional life experiences Luciano Faria	107	Cultura escolar e trajetórias profissionais Luciano Faria
Culture, power, knowledge: young people and adults' acquisition of literacy Renato Hilário dos Reis	123	Cultura, poder e saber: alfabetização de jovens e adultos Renato Hilário dos Reis
Foucault's post-structuralism and observational research: a study of power relations in education Jennifer M. Gore	135	O pós-estruturalismo de Foucault e a pesquisa de observação: um estudo das relações de poder na educação Jennifer M. Gore



TEMA EM DESTAQUE

NEOLIBERALISMO, QUALIDADE TOTAL E EDUCAÇÃO

Educational contemporary policies: critics and alternatives Antonio Candeias	155	Políticas Educativas contemporâneas: críticas e alternativas Antonio Candeias
What is new about the new forms of educational exclusion? Neoliberalism, work and education Pablo Gentili	191	Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação Pablo Gentili
Total quality in education: adminis- trative ideology and theoretical impossibility João dos Reis da Silva Júnior	203	Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica João dos Reis da Silva Júnior
An educational reform for the new middle classes Julia Varela	229	Uma reforma educativa para as novas classes médias Julia Varela

RESENHA CRÍTICA

Total quality school: the consolidation of neoliberal project in education Maria Carmem S. Barbosa e Jaqueline Moll	239	Escola de qualidade total: a consolidação do projeto neoliberal em educação Maria Carmem S. Barbosa e Jaqueline Moll
---	------------	--

Os artigos publicados em *Educação & Realidade* — no que se refere a conteúdo, correção lingüística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



20(1):5-8
jan./jun. 1995

EDITORIAL

Fenômeno político com manifestações avassaladoras de âmbito internacional, o neoliberalismo tem apresentado múltiplas faces, as quais, das mais arrojadas às moderadas, implicam sempre a perspectiva funesta de um cenário mundial em que ações de qualquer natureza sejam orientadas para o mercado. A educação é parte integrante deste projeto, de modo que, nas agendas neoliberais em andamento nas duas últimas décadas deste século, um espaço proeminente tem sido destinado às propostas educacionais. Embora a discussão sobre as consequências das estratégias neoliberais na educação venha ocupando, já há alguns anos, as pautas acadêmicas, profissionais e políticas em vários países, em nosso meio este debate apenas começou, e está a desafiar todos nós.

Marcado por uma retórica de apelo democrático, em cuja semântica e léxico os graves problemas sociais que acometem as nações nesse final de século convertem-se em equações solucionáveis no quadro de uma alquimia pragmática e

racional, o neoliberalismo se organiza sobre uma noção de sociedade justa e livre que parece ignorar o mundo de desigualdades crescentes e espetaculares gerado pelo desemprego em massa, a pobreza e a fome. Que justiça seria possível numa sociedade como essa, na perspectiva de um projeto em que as discrepâncias relacionadas ao capital econômico, cultural e relacional de diferentes grupos não são levadas em conta?

Mobilizada por essa e por outras tantas questões presentes nos cenários educacional e político brasileiro, e disposta a contribuir para a ampliação e o aprofundamento do debate sobre esse tema de atualidade e importância indiscutíveis, *Educação & Realidade* coloca em destaque, neste número, o tema *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*, apresentando artigos que, a partir de distintas realidades nacionais, analisam e interpretam as circunstâncias e as consequências de projetos neoliberais em educação.

Antonio Candeias, tendo como pano de fundo o atual momento da educação em Portugal, discute as políticas educativas mundiais de tendência neoliberal e neoconservadora — postas em prática a partir da década de oitenta — que ele reputa como tendentes a conceber a educação como fator de reprodução das relações sociais e de poder de uma sociedade hierarquicamente organizada. Opondo-se a essas políticas elitistas e utilitaristas, o autor invoca como parâmetro para suas reflexões uma concepção de educação edificada sobre o fortalecimento de saberes que contribuiriam para ver e analisar a vida, discutir valores e normas éticas e morais, perscrutar interessadamente o mundo que nos rodeia e compreender os valores técnicos e humanos que o orientam. O artigo de Pablo Gentili, entre outras questões, nos alerta em relação às leituras simplistas do neoliberalismo que o interpretam como o recrudescimento de antigas formas de dominação. O autor chama a atenção, justamente, para a presença da “lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas” e que faz do neoliberalismo um projeto de classe que atualiza e reproduz velhos formatos do poder (como a ideologia meritocrática), ao mesmo tempo em que promove reformas radicais em vários campos do social. João dos Reis Silva Júnior, por sua vez, comenta a adesão do Brasil aos princípios do novo reordenamento mundial, cuja base, assentada na ciência e no conhecimento enquanto meio de produção, parece virtualmente estimuladora de uma aproximação entre a educação e o processo produtivo e, dados os interesses e a desigualdade das forças em jogo nestas duas esferas, isto pode significar condicionamento e determinação da educação pelas forças dos setores produtivos. Completando este conjunto de textos, o ensaio de Julia Varela, ao analisar a lei que rege o sistema educativo espanhol desde 1970, norteando uma reforma que tem lugar em tempos de aplicação das assim chamadas “novas tecnologias”, de declínio do “socialismo real” e de crise do “estado do bem-estar”, questiona os interesses a que ela serve, o tipo de cultura que privilegia, os grupos sociais que beneficia e as identidades e modos de vida que se pretende

instituir “em nome de uma suposta cultura e de uns proclamados interesses gerais da sociedade.”

Ampliando o crivo à ofensiva neoliberal, na seção *Resenhas Críticas*, Maria Carmem S. Barbosa e Jaqueline Moll percorrem o texto, as vinhetas gráficas e outros recursos retóricos, presentes nos dois livros de Cosete Ramos — uma das disseminadoras do projeto de Qualidade Total na Educação em nosso país — com o objetivo de trazer para a discussão de docentes e pesquisadores/as uma análise das estratégias e do discurso apresentados nessas obras.

Ao compor esse número de *Educação & Realidade* não foi difícil perceber que, de certa forma, e desde diversificados campos de discussão, a temática que colocamos em destaque reaparece nos estudos de outras autoras e autores. É assim que, muito oportunamente, Maria Alice Nogueira chama a atenção para a forma diferenciada com que as famílias da classe média se relacionam com a escola, adicionando a esse vínculo todo o conjunto de capitais simbólicos e econômicos que habilitam seus filhos e filhas a “responder com mais eficácia às exigências da escola” em comparação com os/as das classes populares. O artigo, ao focar tal tema, constitui-se em mais um argumento a se contrapor às supostas virtudes democráticas da “escola única” ou do “currículo nacional”, propostas tão caras aos projetos neoliberais. Sem se afastar muito dessa problemática, a pesquisa de Marcia Ondina Ferreira constitui importante documento acerca da intolerância étnica vigente em instituição escolar espanhola. As dificuldades na prática do pluralismo cultural e da solidariedade são interpretadas em relação a um contexto escolar e social que ignora e despreza as culturas dominadas, não respeitando a diversidade cultural e, assim, gerando a contestação à escola.

Eduardo Magrone Rodrigues, em artigo que analisa o ensino de 2º grau noturno, chama a atenção, mais uma vez, para as estratégias discriminadoras do processo de escolarização nas sociedades capitalistas. Nestas, o mesmo sistema educacional que foi gradativamente ampliando e assegurando o acesso à escola, constitui-se, internamente, em um sistema socialmente dividido, no qual, por exemplo, o ensino noturno, freqüentado pelas camadas mais desfavorecidas da população, apresenta condições qualitativamente inferiores ao ensino diurno. A escola que se diz igual para todos negligencia o fato de que, ao nível das relações sociais concretas, nem todos são socialmente iguais. Segundo o autor, reafirma-se, assim, o caráter excludente “de um dos mecanismos mais eficazes de seletividade social em funcionamento no país” — o ensino noturno. Também o artigo de Maria Manuela Garcia, ao analisar a trajetória da Didática no Ensino Superior brasileiro, encontra elementos segregadores atuando no interior do sistema educacional embutidos na relação entre posição acadêmica de um conteúdo e o capital simbólico (social e escolar) de seus primeiros docentes. Na Didática atuavam predominantemente professoras com preparo obtido na prática da escola primária e formação obtida na Escola Normal, o que as tornava inferiores aos demais professores — em geral do sexo masculino — possuidores

de diploma de Ensino Superior realizado no exterior ou em conceituadas escolas que preparavam os quadros das profissões liberais nas primeiras décadas desse século em nosso país.

O texto de Zaia Brandão ao discutir o significado político-pedagógico da Escola Nova no Brasil, introduz uma interpretação sobre o caráter desse movimento, partindo do exame das relações entre intelectuais e política. De certa forma, sua análise contribui para a discussão que colocamos em destaque nesse número quando sugere que ao valorizarem demasiadamente as decisões racionais e técnicas os intelectuais participantes daquele movimento favoreceram a subordinação do político ao organizacional (numa concepção em que o organizacional não é político) e anteciparam, de certa forma, uma visão tecnocrática de mudança social.

Ao analisar as trajetórias profissionais dos egressos do Instituto João Pinheiro, Luciano M. de Faria Filho aponta para o caráter produtivo da instituição escolar na construção dessas trajetórias, ressaltando a importância de estudos desse tipo para a história da educação. Por sua vez, Renato Hilário dos Reis, quando apresenta a práxis do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos do Paranoá, discute as repercussões da alfabetização tomada como ato cultural, epistemológico e político e contribui com novos elementos para o debate bastante disseminado em nosso meio sobre a temática da alfabetização.

Finalmente, um artigo traduzido da pesquisadora australiana Jennifer M. Gore nos coloca frente a frente com a questão do poder. Já havíamos aprendido com Foucault uma noção de poder em que este é circular e produtivo, isto é, relações de poder são locais, instáveis, difusas e não provêm apenas de um ponto central. Agora Gore, neste artigo — relato de uma pesquisa observacional — pretende trazer-nos “evidências” de um poder disciplinar que se exerce em vários grupos (escolares ou não) e não é, portanto, privativo de uma certa pedagogia, assim como não se exerce apenas sobre outros/as, mas também sobre cada eu. Sobretudo, o que a autora pretende em sua reflexão inicial sobre dados observacionais da pesquisa que desenvolve é localizar interlocutores/as para um debate (apenas iniciado entre nós) frutífero sobre o potencial das análises de inspiração foucaultiana na compreensão das práticas sociais e institucionais contemporâneas.

Mais uma vez esperamos estar proporcionando aos nossos leitores e leitoras o contato com trabalhos criativos e instigantes que desafiem a produção de novos textos e incentivem o surgimento de novas autoras e autores.

Marisa C. Vorraber Costa



20(1): 9-25
jan./jun. 1995

FAMÍLIAS DE CAMADAS MÉDIAS E A ESCOLA:

bases preliminares para um objeto em construção

Maria Alice Nogueira

RESUMO - *Famílias de Camadas Médias e a Escola: bases preliminares para um objeto em construção.* O texto focaliza e comenta os resultados de pesquisas recentes sobre a relação que as famílias das classes médias mantêm com a escolaridade dos filhos, com a finalidade de ampliar e clarificar esse campo de análise, e de servir de ancoragem teórica para a pesquisa que a autora vem desenvolvendo junto às camadas intelectualizadas. Como pré-requisito o texto tenta responder — na sua primeira parte — a duas questões preliminares: por que se estudar as camadas médias? O que são “classes médias”?
Palavras-chave: *classes médias e escola, estratégias educativas das famílias*

ABSTRACT - *Middle class families and school: former basis for an object in construction.* This paper summarizes the results of some recent researches on the family-school relationships in middle class environment in an attempt to amplify and clarify this field of analysis and to provide theoretical anchorage for the research on intellectual families, which is being developed by the author. For such task, the text tries to answer, in its first part, two preliminary questions: what are middle classes? Why is it important to study the middle classes?

Key-words: *middle class and school, family strategies for schooling*

A idéia de trazer para discussão um texto que focalizasse a relação que mantêm as famílias das camadas médias com a escolarização/escolaridade de seus filhos adveio da curiosidade e receptividade ao tema manifestada pelos participantes do GT Sociologia da Educação quando de minha intervenção na mesa-redonda *“Ensino de Sociologia da Educação nos Programas de Pós-graduação”*, na 16ª Reunião Anual da ANPEd, em 1993. Nessa ocasião, ao abordar o curso *“Estratégias escolares e classes sociais”*, por mim ministrado em 1991 na UFMG, tive a oportunidade de comentar minhas preocupações e atividades de pesquisa em torno dos comportamentos e das práticas das camadas médias da população, em matéria de educação.

Tal assunto — que constitui o objeto central de um projeto de pesquisa que venho desenvolvendo com o apoio do CNPq (Nogueira, 1993) — já havia mobilizado minha atenção no artigo *“Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais”* (Nogueira, 1991) onde, no item *“As camadas médias e a escola: malthusianismo, ascese e boa vontade cultural”*, trato dessa relação, de um modo ainda bastante geral e sucinto.

Entretanto novas leituras e descobertas — embora ainda provisórias e incipientes — incitam-me a tentar novas aproximações sucessivas ao tema (ao mesmo tempo em que a coleta de dados empíricos vai se desenvolvendo), que me ajudem a expandir e clarificar meu campo de análise. É esse o objetivo do presente texto.

Parto então das duas perguntas que são, para mim, preliminares: *por que se estudar classes médias?* e *que são classes médias?*

Por que se estudar as camadas médias?

No estágio atual de meus conhecimentos, minha resposta envolve três ordens de razões:

a) A imensa lacuna — para não dizer ausência total — na literatura científica de análises sobre as práticas educativas das classes médias brasileiras¹. Essa escassez de estudos — diga-se de passagem — não afeta somente o terreno da educação mas concerne também a outros aspectos da vida desses grupos, com exceção talvez do seu comportamento político que atrai um maior interesse dos cientistas sociais: “Os sociólogos brasileiros, com raras exceções, não têm considerado a classe média com a mesma atenção que vêm dedicando às classes latifundiárias, aos operários e aos favelados” (Rios, 1986).

Há entretanto que se fazer justiça à produção mais recente dos antropólogos do Museu Nacional/RJ que, a partir dos trabalhos iniciais do professor Gilberto Velho no início dos anos 70, vêm sistematicamente tomando como objeto de estudos a família em camadas médias urbanas. Um balanço desse conjunto de pesquisas expressando a riqueza de sua contribuição, é oferecido por Salem (1985).

Frutos talvez desse esquecimento, florescem outras formas de pesquisa destinadas a compensar essa ausência de dados. É o caso da mídia² e das pesquisas de mercado³ interessadas em conhecer os costumes e estilos de vida dessas camadas que — como se sabe — representam o grosso do mercado consumidor.

b) Meu atual entendimento — decorrente inicialmente da descoberta da pesquisa de Sirota (1994) — de que só se pode detectar e caracterizar as estratégias e as trajetórias escolares das diferentes classes sociais em relação umas com as outras:

“A contribuição maior daquilo que realmente se deve chamar de revolução estruturalista consistiu em aplicar ao mundo social um modo de pensamento relacional, que é o modo de pensamento da matemática e da física modernas e que identifica o real não as substâncias, mas a relações. A ‘realidade social’ de que falava Durkheim é um conjunto de relações invisíveis, aquelas mesmas relações que constituem um espaço de posições exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras, não só pela proximidade, pela vizinhança ou pela distância, mas também pela posição relativa — acima ou abaixo ou ainda entre, no meio”. (Bourdieu, 1990, p. 152)

Isso significa que o estudo — na perspectiva sociológica — do sistema complexo de relações que se estabelecem entre cada classe ou fração de classe e a escola, requer a colocação desse objeto no quadro de um modo de análise relacional, em que estratégias, comportamentos e práticas de cada grupo social face ao mercado escolar, sejam percebidos em referência a outros tipos de práticas e de significados, ou mesmo à sua ausência. Assim é, por exemplo, o “*super-investimento*” ou a super-preparação escolar de certas frações das camadas médias que permite melhor dimensionar o “*sub-investimento*” das classes populares e de certas frações das elites (Nogueira, 1991). Do mesmo modo, é tomando como referência o padrão do “*bom aluno*” (de classe média), que se opera o julgamento professoral dos jovens das classes populares.

Portanto ao desconhecermos o *ethos* e as condutas escolares das classes sociais relativamente favorecidas (camadas médias) e favorecidas (as diferentes frações das elites), estamos talvez nos impedindo de compreender mais globalmente a escolaridade das classes populares, de longe o objeto preferido do pesquisador⁴. A grande desvantagem de um tal estado de coisas reside, a meu ver, na drástica redução da possibilidade de comparação que os estudos recentes — no plano internacional — vêm revelando ser altamente instrutiva no caso de nosso objeto.

c) A marcante tipicidade das condutas das classes médias que — embora guardando certa diversidade sobretudo entre as frações mais equipadas em capital cultural e aquelas mais equipadas em capital econômico — têm como traço central e mais característico o fato de atribuírem à escola um lugar central em seus projetos de futuro, que são construídos a mais longo prazo (em contraposição

ao curto horizonte temporal próprio das camadas populares), e, com esse fim, mobilizarem amplos recursos (em tempo, energia e meios financeiros) postos a serviço de uma elevada “*ambição escolar*”.

Por intermédio de mediações que ainda estão por ser demonstradas pela pesquisa (a “*alquimia*” social na qual insiste Bourdieu), essas famílias (principalmente aquelas pertencentes aos segmentos mais intelectualizados) têm se revelado as mais capazes de incitar ao êxito escolar e, portanto, às trajetórias escolares de tipo longo (Devouassoux-Merakchi, 1975; Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992; Nogueira, 1991; Lienard e Servais, 1982; Sirota, 1994; Romanelli, 1994).

É preciso portanto que a pesquisa se dedique a conhecer a fundo suas atitudes e comportamentos, suas expectativas e avaliações mais frequentes face à escola e ao saber, os quais, entretanto, só ganharão inteligibilidade quando relacionados a seus projetos de futuro, aspirações sociais e profissionais ou, de modo mais geral, a suas “*estratégias de reprodução*”, como demonstrou Bourdieu (1974).

O que são “*classes médias*”?

Não pretendo encarregar-me aqui da problemática tarefa da discussão teórica do conceito de “*classes médias*”, posto que meu objeto são suas práticas educativas. Essa discussão — que comporta tratamentos metodológicos diversos e perspectivas ideológicas controversas — ofereceria o risco de não me permitir sair dela. Tentando evitá-lo, limitar-me-ei a assinalar a configuração essencial dessa categoria sociológica — sem discutir seus pressupostos teóricos — com base em alguns poucos autores que abordam a questão.

Professor do Instituto de Economia da UNICAMP, Valdir Quadros (1990; 1991) há já alguns anos vem se dedicando a estudar a “*nova classe média*” — entendida por ele como as classes médias urbanas não-proprietárias — no quadro do desenvolvimento econômico brasileiro a partir dos anos 1950. Recusando o enfoque, tradicional entre os economistas, que contrapõe trabalho produtivo (classe operária) ao trabalho improdutivo (classes médias), por julgá-lo incapaz de dar conta da realidade do capitalismo contemporâneo, ele adota a perspectiva de Wright Mills que associa o aparecimento e amplo crescimento de um novo grupo social ao impacto provocado pelas transformações econômicas, decorrentes do capitalismo monopolista, sobre a estrutura ocupacional: criação em massa de novas ocupações ligadas à racionalização e burocratização das áreas administrativas, financeira e comercial da moderna empresa (não só industrial), à aplicação do conhecimento científico à produção, à expansão da burocracia do Estado, ao assalariamento dos profissionais liberais e intelectuais.

Partindo ainda da premissa de que o “*salário é algo que se define no mercado de trabalho*” (Quadros, 1990), o autor toma como critério principal para a

definição de classes médias, a **ocupação**, considerando os rendimentos como um resultado do qual se utiliza apenas para “ordenar” as ocupações de classe média:

“Mas eu não parto para definir a classe média pelo salário. Então está fora da minha discussão classe média de tantos a tantos salários mínimos, isso aí é um outro enfoque⁵. Eu venho pela estrutura ocupacional, como esses postos são gerados. Bom, e aqui, como um resultado, eu tenho o salário” (Quadros, 1990, p. 7).

Por sua vez, G. Romanelli (1986) parte do consenso observado entre os pesquisadores em classificar como “*camadas médias*” os **trabalhadores não-manuais**, quer sejam assalariados ou não. Em seguida e com base na reflexão do sociólogo L. Pereira (1972), o autor levanta a necessidade de se situar, no interior das classes sociais, estratos empiricamente constituídos a partir das relações de distribuição e de consumo (que são secundárias em relação às relações de produção). Mas, como antropólogo, insiste em que não se trata apenas de um consumo material mas também simbólico, lembrando que o simbolismo pode até mesmo condicionar o próprio consumo material.

“Suponhamos um metalúrgico, um bancário, um professor (...) O modo que ele vai se situar em relação ao consumo, como é que ele vai selecionar o consumo dos bens materiais, seja a nível do lazer, seja a nível da alimentação e da indumentária, depende de determinados modelos culturais”. (Romanelli, 1991, pp. 9-10).⁶

Em suma há que se reconhecer que a tentativa de traçar — no interior da estrutura social — linhas de demarcação entre as camadas médias de um lado, e as elites e classes populares, de outro, é problemática e cheia de riscos. Entretanto uma coisa é certa: “*o critério mais adotado se relaciona com a ocupação*” (Gould, 1986), fazendo com que aí se incluam as ocupações não-manuais, mesmo as mais subalternas.

Um segundo ponto que levantam os cientistas sociais — aqui em unanimidade — diz respeito à extrema heterogeneidade desse grupo social que vai do “*office-boy até o diretor de empresa*” (Quadros, 1990). Por não formarem um todo homogêneo, a necessidade do plural se impõe para distinguir seus diversos segmentos que abrangem pequenos proprietários e artesãos, profissionais liberais, funcionários públicos e quadros médios do setor privado.

É costumeira, nas ciências sociais, a distinção entre a fração tradicional ou “*pequeno-burguesa*” composta pelos pequenos proprietários (rurais, da indústria ou do comércio) e pelos profissionais liberais, e, a “*nova*” classe média constituída pelos setores assalariados.

Vítimas da dinâmica do desenvolvimento econômico na esteira do capitalis-

mo monopolista e do desaparecimento da pequena propriedade, as frações “*tradicionais ou antigas*” encontram-se em declínio, enquanto que as frações assalariadas crescem “*numa velocidade maior do que o conjunto do emprego urbano*” (Quadros, 1990). Segundo o autor, no Estado de São Paulo as camadas assalariadas passam de 29,3% da PEA urbana em 1970, para 32,6% em 1980; no Rio de Janeiro de 34,5% para 36,5%; em Recife de 28,1% para 32,4%, e em Salvador de 29,6% para 34,5%.

Outra questão colocada pelos especialistas é a da composição interna da nova classe média em termos de sua segmentação sócio-ocupacional e de sua estratificação interna. Para Quadros (1990 e 1991), ela é constituída pelas ocupações administrativas, comerciais, sociais e técnicas⁷.

No primeiro setor, o autor inclui “*os administradores, os gerentes, os chefes, auxiliares de escritório, as ocupações burocráticas de natureza específica (...), economistas, contadores, os técnicos de contabilidade, e na produção os mestres e contra-mestres*”. Dentre as ocupações comerciais, ele lista os lojistas e caixas, corretores, os bancários e outras ocupações e comércio. Nas atividades sociais, alocam-se médicos, dentistas e enfermeiros diplomados, ocupações auxiliares da saúde, professores primários e inspetores de ensino, professores secundários e superiores. Na área de defesa e segurança pública, incluem-se oficiais e carcereiros. E nas ocupações técnicas e científicas incluem-se engenheiros e arquitetos, ocupações auxiliares de engenharia e arquitetura, ocupações técnicas e científicas de nível superior e ocupações técnicas e científicas de nível médio.

Quanto à sua estratificação interna, o autor opera uma divisão entre as ocupações de nível médio e as de nível superior de escolaridade. Assim, embora cercando-se sempre com *aspas*, ele fala em:

- “*média e baixa classe média*” que são “*o grosso da (nova) classe média*” (cerca de 60% dela), compostos por técnicos de nível médio, auxiliares de escritório, balconistas, caixas etc⁸.

- “*classe média superior*” composta pelas ocupações técnicas científicas de nível superior, administradores, gerentes etc. Para Quadros (1990), embora minoritárias, essas frações constituem o “*núcleo duro da classe média (...) onde vai dar moda, mídia, opinião pública*”.

Quanto a mim, a pesquisa que venho iniciando sobre a relação entre as classes médias e o universo escolar, refere-se somente a essas últimas frações ditas “*superiores*” das camadas médias, isto é, àquelas famílias que se caracterizam pela posse de um certo capital cultural e por ocupações de nível superior, e que são mais ou menos equipadas em capital econômico e social.⁹ Esta opção deve-se a duas razões:

A primeira — e sem dúvida a mais importante — reside em minha hipótese de base de que o peso dos fatores socioculturais (a natureza da ocupação, o estilo de vida, o local de residência, etc.) sobre a gestão da escolaridade dos filhos é mais forte, embora menos visível e portanto mais insidioso, do que o

das condições materiais das famílias¹⁰. Sendo portanto as frações mais equipadas em capital cultural as mais aptas a responder com maior eficácia às exigências da escola (e até mesmo a antecipá-las, o que é muito freqüente).

A segunda — de ordem mais metodológica — consiste na dificuldade de se situar essas frações “*inferiores*” das camadas médias na escala de posições sociais. Mesmo no plano das estratégias e práticas escolares, há uma certa controvérsia entre os autores. Alguns, como Sirota (1994), aproximam os comportamentos observados nesses estratos subalternos do terciário daqueles próprios das famílias operárias. Outros, como Bourdieu (1989) e Establet (1987), atribuem-lhes uma posição intermediária entre as classes populares e as frações superiores das classes médias, marcada sobretudo por uma “boa vontade cultural” — própria daqueles que depositam na escola todas as suas esperanças de promoção social — capaz de compensar suas desvantagens culturais.

De todo modo, o que se torna decisivo para nossa pesquisa, é que, no caso brasileiro — segundo observações preliminares — o universo das condutas, valores, estratégias dessas frações frente à escola, se aproxima mais daquele das classes populares do que das características típicas do “*núcleo duro*” das classes médias.

As famílias de classes médias e a escola

“Os elos sociais entre as famílias e a instituição escolar sempre estiveram no centro das preocupações dos sociólogos da educação” (Van-Zanten, 1988, p. 185). Com efeito, essa relação não constitui novidade no campo da Sociologia da Educação. Já o “empirismo metodológico” dos anos 1950/60 (a Aritmética Política inglesa, a Demografia Escolar francesa), cujo interesse centrava-se na relação educação/classes sociais, buscando identificar os fatores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades, via no meio sócio-familiar um poderoso fator das disparidades escolares (Nogueira, 1992).

Entretanto, o caráter macroscópico (e geralmente quantitativo) dessas análises — que se eximiam da observação dos processos “finos” de fabricação/manutenção das desigualdades — transformava a família numa mera correia de transmissão da estrutura social, dissolvida na variável “categoria sócio-econômica”. Conhecia-se assim, sem dúvida, os efeitos sobre o desempenho escolar, mas os processos domésticos e cotidianos pelos quais projetos e estratégias familiares são elaborados e postos em prática, ficavam na penumbra.

Tomo — para corroborar esse diagnóstico — três avaliações convergentes expressas bem recentemente por três sociólogos da educação que trabalham em contextos diferentes: o francês e o anglo-saxão.

De Queiroz (1991, p. 201) pondera que:

“A escola e a família têm estado ligadas — há já quase 40 anos — por bem estranhas núpcias em Sociologia. Sabemos, com efeito, quase tudo e ainda pouco sobre suas alianças polimorfas”.

“*Quase tudo*” porque as reiteradas constatações de uma forte correlação entre a origem social e o destino escolar, já se encontram amplamente estudadas e difundidas hoje em dia. “*Ainda pouco*” porque as práticas, e seu significado para os atores sociais, ainda são desconhecidos.

Opinião muito próxima manifesta Lareau (1987, p. 73):

“A influência do background familiar sobre a experiência educacional da criança ocupa um curioso lugar no campo da Sociologia da Educação. Por um lado, a questão tem dominado o campo. Utilizando instrumentos metodológicos cada vez mais sofisticados, os cientistas sociais têm trabalhado para documentar, elaborar e comprovar a influência do background familiar sobre os destinos escolares. (Jencks et al. 1972; Marjoribanks, 1979). Mas por outro lado, até recentemente, as pesquisas sobre a questão focalizavam principalmente os resultados educacionais; muito pouca atenção era dada aos processos através dos quais esses padrões educacionais são criados e reproduzidos” (os grifos são da autora).

Mas é Van-Zanten (1988, p. 188) quem explicita o movimento de renovação da problemática:

“Para descrever a evolução das problemáticas relativas à relação que as famílias mantêm com a escola, podemos, através de um resumo simplificador, notar a transição de uma sociologia das desigualdades de educação, voltada para a análise dos determinismos sociais e culturais, para uma sociologia que se interessa igualmente — mas não necessariamente de modo exclusivo — pelas estratégias individuais face à escolarização” (Berthelot, 1982).

É que os anos 1980/90 — como se sabe — têm testemunhado um grande processo de reorientação da Sociologia da Educação. Nesse processo — comumente definido por um “*deslocamento do olhar sociológico*” das macro-estruturas para as práticas pedagógicas cotidianas — novos enfoques e objetos vêm emergindo (a sala de aula, o currículo), em boa dose sob a influência do instrumental antropológico (estudos etnográficos, observação-participante) mas também histórico (histórias de vida, biografias escolares)¹¹. É nesse quadro que tem origem um novo campo na Sociologia da Educação que se ocupa das trajetórias escolares dos indivíduos e das estratégias utilizadas pelas famílias no decorrer desses itinerários escolares¹².

Nossa pesquisa insere-se nesse novo referencial de análise que ambiciona ir além da já clássica “*sociologia da escolarização*” (que fizera das desigualdades de oportunidades, uma evidência), tentando construir uma sociologia das escolaridades.

Não vou tratar, no entanto, do quadro mais amplo das estratégias de reprodução próprias das classes médias (malthusianismo, endogamia, ascese) em suas relações diretas com as estratégias educativas, pois esse aspecto já foi abordado em outro trabalho (Nogueira, 1991). Limitar-me-ei aqui a passar em revista certos traços e estratégias das famílias¹³, que a pesquisa recente vem descobrindo, e que deverão servir de referência para minha observação no contexto brasileiro¹⁴.

“Ambição escolar elevada” (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1991), *“famílias mobilizadas”* (De Singly, 1993), *“pais de aluno profissionais”* (Establet, 1987). Se as expressões variam de um autor a outro, a conclusão é sempre a mesma: as classes médias dão provas de uma intensa adesão aos valores escolares, e fazem da escolaridade dos filhos *“o elemento central de seus projetos”*.

Discutidas em texto já citado (Nogueira, 1991), as razões desse fenômeno de alto investimento familiar, relacionam-se às possibilidades de mobilidade e êxito social que a escola efetivamente oferece a esses grupos (Bourdieu, 1974), os quais relativamente pouco equipados em capital econômico e social fazem do êxito escolar o princípio de todo êxito social, e se entregam a um verdadeiro combate pelo título escolar no qual empregam grande energia e uma *“vontade metódica de fazer frutificar todos os bens de que dispõem”* (Establet, 1987).

Sob a expressão *“bens”*, Establet refere-se aqui ao capital cultural da família, aderindo assim implicitamente à conhecida tese de Bourdieu de que a transmissão doméstica (e precoce) de capital cultural é *“o mais determinante socialmente dos investimentos educativos”* (Bourdieu, 1979), porque encontrará no mercado escolar a mais alta rentabilidade para sua aplicação.

Concordam também os diferentes autores quanto ao fato de que esse investimento familiar é feito sobretudo de trabalho árduo e dispêndio de energia e tempo, e só secundariamente se traduz em gastos pecuniários (como aulas particulares, por exemplo).

Para Establet (1987), todo esse trabalho é aplicado num controle direto e sistemático da escolaridade dos filhos, que esses pais administram *“como suas próprias carreiras profissionais, com base no modelo do empreendimento capitalista”*. Controle esse que é indissociável de uma estratégia profilática visando prevenir a tempo eventuais acidentes no percurso (Devouassoux-Merakchi, 1975).

Mas em que tipo de ações concretas tal esforço se materializa? Em primeiríssimo lugar, no acompanhamento cuidadoso da escolaridade, tanto na escola como fora dela.

Em seu estudo comparativo sobre as relações escola-família realizado em duas escolas primárias norte-americanas, uma delas situada numa comunidade operária (*“working-class community”*), e a outra numa região de classe média (*“upper-middle-class suburban community”*), Lareau (1987, p. 81) descobriu que: *“Na comunidade de classe média, em contrapartida, os pais consideravam*

a educação como um empreendimento partilhado e fiscalizavam, monitoravam e suplementavam a experiência escolar de seus filhos”.

Tomando como objeto de análise as ações concretas de famílias norte-americanas na gestão da carreira escolar do jovem no momento da transição para o ensino secundário, Baker e Stevenson (1986, p. 165) concluem na mesma direção: “Mães mais instruídas parecem ser melhores administradoras (‘managers’) das carreiras escolares. Há mais probabilidade de que elas monitorem o progresso do filho e de que escolham um tipo de ensino secundário que o conduza ao ensino superior”.

Diferentemente da atitude mais comum nas classes populares que deixam para a escola toda a responsabilidade do processo de instrução, os pais das camadas médias acreditam na necessidade de um trabalho conjunto entre pais e professores (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992). Segundo Lareau (1987), em comparação com os pais das classes populares, as relações entre os professores e os pais de classes médias, são mais freqüentes, mais centradas em questões pedagógicas e bem mais descontraindas (brincadeiras, perguntas e conversas mais demoradas).

No quadro da divisão do trabalho no interior da família, a qual não parece variar segundo o país, é à figura da mãe que incumbe o grosso desse trabalho pedagógico doméstico (Establet, 1987; Duru-Bellat, 1992; Lareau, 1987; Baker e Stevenson, 1986), que se manifesta em atividades concretas como:

- ajuda regular nos deveres de casa/tomar as lições
- reforço e maximização das aprendizagem escolares: explicam de novo certas aulas; tentam propiciar aplicações diferentes dos saberes obtidos em classe; prolongam através de jogos e brincadeiras os novos conhecimentos adquiridos:

“Os quadros superiores transformam portanto parcialmente seu domicílio em anexo do colégio” (Establet, 1987, P. 208).

“Os pais de Prescott (nome fictício da escola pesquisada cuja clientela provinha das camadas médias), por outro lado, acompanhavam cuidadosamente os estudos dos filhos. Mostravam-lhes, com freqüência, aplicações práticas dos conhecimentos obtidos na escola, criavam jogos que reforçavam e sistematizavam o saber recentemente adquirido e revisavam, com eles, o material apresentado em sala de aula” (Lareau, 1987, pp. 78-79).

- assiduidade às reuniões e observância dos conselhos dados pelos professores.

Todas essas atividades se apóiam num amplo sistema de informações sobre a sala de aula e o desenrolar da escolaridade do filho, detido, em geral, pelas mães. As pesquisas revelam que elas conhecem o nome, a reputação dos professores da escola (Establet, 1987, Lareau, 1987; Baker e Stevenson, 1986), o “*ranking*” dos alunos da sala (o melhor aluno em matemática, o pior em leitura, etc.) (Lareau, 1987); identificam as matérias em que os filhos são mais fortes ou

mais fracos; estão sempre a par de suas notas e dos deveres do dia seguinte (Baker e Stevenson, 1986; Establet, 1987). “A mãe, em uma família de quadros superiores, obriga-se portanto a um verdadeiro **trabalho** que leva-a a situar com precisão o meio escolar do filho. Ela é um **pai de aluno profissional**” (Establet, 1987, p. 206) (grifos do autor).

Para se manterem atualizadas, dispõem ainda de uma fonte de informação suplementar: a rede de relações e contatos que mantêm com os outros pais de alunos (em particular os pais dos colegas de turma do filho), com quem trocam idéias sobre “*escolas, reputações de professores e desempenhos escolares*”: “A rede de relações sociais dos pais de classe média lhes provê de fontes adicionais de informação sobre a experiência escolar dos filhos; a rede de relações sociais dos pais da classe trabalhadora, não” (Lareau, 1987, p. 81).

Mas, mais geralmente, é todo um capital de informações sobre o sistema de ensino (funcionamento, hierarquias, valores) que os pais de classes médias detêm (Nogueira, 1991). Do conjunto de vantagens que a posse desse capital propicia, uma é mais destacada pelos pesquisadores: a escolha do estabelecimento escolar para o filho.

Conhecedores das hierarquias de classificação dos estabelecimentos segundo sua reputação positiva (baixos índices de reprovação, grande proporção de alunos adiantados, clientela mais selecionada) (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992) ou negativa, baseiam assim sua decisão em critérios relacionados predominantemente ao valor do estabelecimento e não — como ocorre mais frequentemente nas camadas populares — em critérios exteriores ao processo educativo como trajetos, facilidades de condução, assistência material ao estudante etc (De Singly, 1993).

No que diz respeito ao uso do tempo extra-escolar, mais uma vez as constatações convergem. “*É um domínio de liberdade*” diz Establet (1987) “*mas conhecido dos pais e cujo conteúdo pode ser escolarmente rentável*”. Rentável porque essas famílias fazem desse tempo livre um tempo de atividades culturais e esportivas (favorecedoras de sucesso escolar), em que o *ethos* da ascense — próprio desse grupo social — está investido:

“Como esperávamos, os lazeres culturais são fortemente valorizados pelos quadros superiores. Mas o que surpreende, mais uma vez, no quadro geral dos resultados, é o espírito de seriedade que os pais incentivam nos lazeres” (Establet, 1987, p. 210, grifos do autor).

São aulas de línguas, pintura, dança, música, esportes variados, frequência a bibliotecas etc, para as quais, em geral, os pais levam e buscam os filhos e, muitas vezes, ficam para assistir às aulas, o que representa uma ocasião a mais de contacto e conversação com outros pais de alunos.

Essas atividades implicam — segundo Establet — em exercício e assiduidade (i.e. em ascense) e apresentam ainda a vantagem de promover a aprendizagem do

uso do tempo, pois que trazem implicitamente, ou propiciam explicitamente, uma crítica ao tempo perdido, em que não se faz nada (De Singly, 1993).

Em suma, trata-se de atividades estruturadas e institucionalmente enquadradas das quais se espera auferir dividendos no plano abrangente da socialização do jovem, mas também no plano de suas condutas escolares.

“Os padrões de criação (dos filhos) dos dois grupos também diferem, particularmente quanto às atividades incentivadas no tempo livre. Em Colton (nome fictício da escola pesquisada cuja clientela provinha das classes populares), as atividades das crianças depois da escola eram informais: andar de bicicleta, “snake hunting”, ver televisão, brincar com as vizinhas e ajudar os pais com os irmãos mais novos. Já as crianças de Prescott estavam envolvidas em atividades de socialização formais incluindo aulas de natação, futebol, trabalhos manuais e artísticos, aulas de karatê e ginástica. Todas as crianças da sala estavam inscritas em pelo menos uma atividade após-escola, e muitas ficavam ocupadas todas as tardes com aulas ou experiências estruturadas” (Lareau, 1987, p. 81).

Em casa, controlam o tempo de exposição à televisão “para que este não se torne o lazer predileto” (De Singly, 1993). Oferecem — com certa frequência — aos filhos, livros e jogos educativos, e esforçam-se por **transmitir-lhes** o gosto pela leitura. Enfatizo aqui o termo “*transmitir*” porque é de uma verdadeira transmissão que se trata, dado que esses pais já possuem eles próprios o hábito de ler e de comprar livros.

Assim, nessas famílias, a prática da leitura é transmitida de modo natural, e até mesmo às vezes “*involuntário*”, sobretudo através do exemplo dos pais (De Singly, 1993):

“A pesquisa realizada por De Singly (1989) mostra que em todas as famílias em que os pais possuem o gosto pela leitura, esta prática é incentivada nas crianças, mas sob formas diversas e desigualmente rentáveis. Nas famílias populares, o que se observa é uma intervenção explícita e diretiva, enquanto que as famílias das classes médias e superiores preferem uma ação mais suave através da conversação, e impõem menos um tipo determinado de livros” (Duru-Bellat e Van-Zanten, 1992, p. 169).

Para finalizar eu concluiria, com os autores nos quais me apoiiei nesse texto, que a relação entre a esfera do escolar e as frações das classes médias que selecionei para estudo, não poderá ser compreendida se abstrairmos a intermediação da “*competência pedagógica*” dessas famílias que as faz conhecedoras dos requerimentos explícitos mas também — e até principalmente como diria Bourdieu — das exigências implícitas que o sistema escolar coloca para seus usuários, através de seus valores e de suas práticas. É ela que possibilita que suas respostas aos requerimentos dos professores sejam muito mais eficazes do

que aquelas apresentadas pelos pais pertencentes às camadas populares.

E nesse conjunto de “*trunfos*” — para utilizar uma expressão corrente na literatura — cada vez mais tendem os autores a reconhecer uma forma específica de “*capital cultural*”, reportando-se assim, no presente, às teses que já desde os anos 1960, Bourdieu vinha elaborando. Deixo a eles mesmos a tarefa de concluir:

“O presente estudo, no entanto, sugere que as famílias das classes médias detêm recursos culturais que se tornam uma forma de capital cultural em determinados terrenos” (Lareau, 1987, p. 83).
Em definitivo, o conceito de ‘capital cultural’ é completamente adequado para descrever o comportamento dos quadros superiores. Com uma condição: não associá-lo à noção aristocrática ou tradicional de ‘herança’” (Establet, 1987, P. 214).

Notas

1. Desde o livro de Marialice M. Foracchi, *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*, de 1965, sobre a participação política do estudante universitário paulista de extração “pequeno-burguesa”, não se tem notícia de outras pesquisas sobre esse grupo social.
2. Em 17/12/1975, a revista *Veja* publicou uma bem documentada matéria (“Classe Média um Mito?”) em que se misturaram depoimentos de renomados cientistas nacionais (Boris Fausto; Décio Saes; Leôncio M. Rodrigues; Raimundo Faoro) com interessantes relatos de vida de famílias pertencentes a diferentes segmentos das classes médias.
3. Para determinados pontos de sua tese de doutorado sobre famílias das camadas médias, o antropólogo G. Romanelli (1986) declarou ter compensado a “ausência de estudos acadêmicos” com alguns estudos de agências de publicidade. Citou notadamente três estudos da Interscience de São Paulo: “A classe média sai do paraíso, ou a classe média sai do paraíso?” (1983); “A classe média e o paraíso” (1984); e “Classe média pós-pacote” (1986).
4. A título de ilustração: nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, para 22 artigos referentes às classes populares, encontramos apenas 3 que abordam (mas *en passant*) a questão classes médias/educação. Para a revista *Educação e Sociedade*, do CEDES, a proporção encontrada foi de 25 para 2. Esses dados foram obtidos num levantamento preliminar realizado, em 1993, pelas alunas Raquel B. dos Santos e Joelma L. Vieira da FAE/UFGM, para fins de sua monografia — sob minha orientação — para o programa PET/CAPES (o levantamento cobriu todos os números de cada um desses periódicos desde sua criação nos anos 70 até a data da pesquisa). A essa mesma constatação chegou Zago (1994) em sua apresentação das principais orientações da pesquisa no terreno das relações família/escola.
5. O autor refere-se aqui ao critério utilizado pela Ordem dos Economistas de São Paulo que classifica como classe média os trabalhadores cujos rendimentos vão de 10 a 40 salários mínimos.

6. Num aprofundamento dessa preocupação com o simbólico, os antropólogos do Museu Nacional encaram com reservas as tradições sociológicas clássicas de abordagem da questão da classificação das posições sociais, tanto nas vertentes da estratificação social quanto naquela da teoria das classes sociais. É que — segundo eles — ao fazer uso exclusivamente de critérios sócio-econômicos “descritivos” (tais como renda, ocupação, nível de escolaridade), essas abordagens deixam de captar as “descontinuidades observáveis em termos de ethos e de visão de mundo” entre indivíduos pertencentes à mesma categoria sócio-econômica (cf. Salem 1985; Velho, 1987).
7. O autor distingue essas ocupações das ocupações diretamente ligadas à produção (operariado) e aos pequenos serviços braçais (ex: garçons, cozinheiros etc) que constituiriam as classes populares.
8. É fundamental lembrar esse respeito, a crítica feita por Braverman (1977) às teses sociológicas — em particular àquela de W. Mills — em torno da “superioridade do trabalhador de colarinho branco” pertencente a esses estratos. Essas teorias — segundo ele — definem o pertencimento de classe dessas categorias através de características secundárias (a cor do colarinho) sem atacar o essencial: sua posição social e a posição que ocupam na empresa e no processo de trabalho nessa fase monopolista do capitalismo.
9. Os conceitos de “capital cultural” e de “capital social” — enquanto espécies de capital distintas do capital econômico (e virtualmente potencializadoras deste) — aqui utilizados, referem-se àqueles criados por Pierre Bourdieu em sua tentativa de ultrapassar as concepções clássicas das teorias das classes sociais e da estratificação, mediante a articulação da esfera do econômico com a esfera do simbólico. Para uma definição de cada um desses conceitos, consultar respectivamente Bourdieu (1979) e Bourdieu (1980).
10. Na verdade, trata-se menos de uma hipótese e mais de um pressuposto dado que, desde os trabalhos de P. Bourdieu demonstrando a alta rentabilidade do capital cultural no mercado escolar, a literatura sociológica tem sido farta em comprová-lo no plano internacional.
11. Sirota (1993) fala em um “*duplo deslocamento do olhar; da cena para os bastidores num primeiro momento, depois da escola para a família, e do handicap para o privilégio*”.
12. No colóquio “*Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*” organizado pela AISLF/INRP em maio/1993, a comissão de no. 11 tinha por título “*Nouvelles interrogations autour des trajectoires scolaires*”. Vários sociólogos vêm trabalhando atualmente, na França, em torno dessas questões: Laurens (1992); Langouet e Leger (1991); Berthelot (1993); Charlot, Bautier e Rochex (1992).
13. O conceito de “*estratégia*” merece certamente uma discussão da qual nossa pesquisa não poderá se furtar. Entretanto, por ora, empregarei esse conceito no sentido em que o utiliza Sirota (1994), a saber, como “*espaço onde a intenção individual e os imperativos exteriores se encontram*”.
14. Não me foi possível até o presente momento, examinar as teses de B. Bernstein a propósito das relações entre as “*pedagogias visíveis e invisíveis*” e as duas frações das classes médias por ele divididas em “*agentes profissionais do controle simbólico*”

(em geral localizadas no setor público) e aquelas relacionadas diretamente com o campo econômico (produção, distribuição e circulação do capital). Remeto portanto — por ora — o leitor ao livro IV de *Class, Codes and control: The Structuring of Pedagogic Discourse* (Edição brasileira em preparação pela Editora Vozes) e ao artigo de M. Apple, “Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista” in *Teoria e Educação*, no. 5, 1992.

Referências Bibliográficas

- BAKER D. e STEVENSON D. (1986), Mother's Strategies for Children's School Achievement: managing the transition to High School, *Sociology of Education*, vol. 59, July, pp. 156-166.
- BERTHELOT J.M. (1993), *École, orientation, société*, Paris: PUF.
- BOURDIEU P. (1974), Avenir de classe et causalité du probable, *Revue Française de Sociologie*, XV, pp. 3-42.
- BOURDIEU P. (1979), Les trois états du capital culturel, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 30, nov., pp.3-6.
- BOURDIEU P. (1980), Le Capital Social — notes provisoires, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, no. 31, jan., pp. 2-3.
- BOURDIEU P. (1989), A Escola Conservadora, *Educação em Revista*, n. 10, dez., pp. 3-15.
- BOURDIEU P. (1990), *Coisas Ditas*, SP, Brasiliense.
- BRAVERMAN H. (1977), *Trabalho e Capital Monopolista — A degradação do trabalho no século XX*, RJ, Zahar.
- CHARLOT B., BAUTIER E. e ROCHEX J.Y. (1992), *École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- DE QUEIROZ J.M. (1991), Les familles et l'école. In: DE SINGLY F., *La Famille — l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- DE SINGLY (1993), *Sociologie de la Famille Contemporaine*, Paris, Nathan.
- DEVOUASSOUX-MERAKCHI J. (1975), *La petite-bourgeoisie et l'école*, tese de doutorado, Univ. de Paris VIII.
- DURU-BELLAT e VAN-ZANTEN A. (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- ESTABLET R. (1987), *L'école est-elle rentable?*, Paris, PUF.
- GOULD J. (1986), *Dicionário de Ciências Sociais* (verbete classe média), RJ, Fundação Getúlio Vargas.
- LANGOUET G. e LÉGER A. (1991), *Public ou privé? Trajectoires et réussites scolaires*, La Garenne-Colombes, Ed. Publidix.
- LAREAU A. (1987), Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital, *Sociology of Education*, vol. 60, April, pp. 73-85.

- LAURENS J.P. (1992), *1 sur 500 — La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- LIENARD G. e SERVAIS E. (1982), A transmissão cultural: estratégias das famílias e posição social. In: GRACIO S. e STOER S., *Sociologia da Educação II*, Livros Horizonte, Lisboa.
- NOGUEIRA M.A. (1991), Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais — notas em vista da construção do objeto de pesquisa, *Teoria e Educação*, no. 3, pp. 89-112.
- NOGUEIRA M.A. (1992), *As Ciências Sociais da Educação no pós-guerra: condições de produção da pesquisa e orientações teórico-metodológicas*, Relatório parcial de pesquisa, CNPq (mimeo).
- NOGUEIRA M.A. (1993), *Trajetórias escolares e estratégias familiares de estudantes universitários provenientes das classes médias*, projeto de pesquisa, FAE-UFMG/CNPq.
- PEREIRA L. (1977), Estratos, Capitalismo e Distribuição de Renda. In: *Anotações sobre o Capitalismo*, São Paulo, Pioneira.
- QUADROS V. (1990), *Classes Médias no Desenvolvimento Brasileiro Recente*, palestra proferida no Centro de Estudos de Cultura e do Consumo (CECC), EAESP/FGV, São Paulo.
- QUADROS V. (1991), *o “Milagre Brasileiro” e a Expansão da Nova Classe Média*, tese de doutoramento, Instituto de Economia/UNICAMP, Campinas.
- RIOS J.A. (1986), *Dicionário de Ciências Sociais* (Verbete classe média), RJ, Fundação Getúlio Vargas.
- ROMANELLI G. (1986), *Famílias de camadas médias: a trajetória da modernidade*, Tese de doutorado, USP, SP.
- ROMANELLI G. (1991), *Famílias de Camadas Médias e Projetos de Ascensão Social*, palestra proferida no Centro de Estudos da Cultura e do Consumo (CECC), EAESP/FGV, São Paulo.
- ROMANELLI G. (1994), O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. In: *Sociologia da Educação* (trabalhos apresentados no GT Sociologia da Educação da ANPED), Porto Alegre, pp. 43-64.
- SALEM T. (1985), Família de camadas médias: uma revisão da literatura recente, *Boletim do Museu Nacional*, RJ, no. 54, out/1985, pp. 1-29.
- SIROTA R. (1993), texto apresentado na sessão Une recomposition de champ: sociologie de l'éducation, sociologie de la famille, sociologie de l'enfance et de la jeunesse do colóquio *Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation*, AISLF/INRP, Paris, maio/1993.
- SIROTA R. (1994), *A escola primária no cotidiano*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- VAN-ZANTEN A.H. (1988), Les familles face à l'école — rapports institutionnels et relations sociales. In: DURNING P. (org), *Education familiale: un panorama des recherches internationales*, Paris, MIRE/Matrice.

VELHO G. (1987), *Individualismo e Cultura*. RJ: Zahar.

ZAGO N. (1994), Relação escola-família: elementos de reflexão para um objeto de estado em construção. In: *Sociologia da Educação* (trabalhos apresentados no GT Sociologia da Educação da ANPED), Porto Alegre, pp. 146-156.

Este artigo constitui uma versão ligeiramente modificada do trabalho apresentado no GT Sociologia da Educação, por ocasião da 17ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, em outubro de 1994.

Maria Alice Nogueira é professora da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Brasil.

Endereço para correspondência:

Rua Quintiliano Silva, 21/301

30.350-040 – Belo Horizonte/MG – Brasil.



20(1):27-48
jan./jun. 1995

DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA NA ESCOLA: escolarização de crianças ciganas na Espanha

Márcia Ondina Vieira Ferreira

RESUMO - *Dominação e resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha.* O texto sintetiza um estudo realizado em uma escola de nível primário da cidade de Madrid, cujo objetivo era verificar que gênero de relação professor/aluno predominava no cotidiano de classes frequentadas por crianças ciganas. Observei que os preconceitos étnicos dos professores os levavam a negar a capacidade intelectual dos ciganos, o que interferia no processo de aprendizagem destes alunos, contribuindo à manutenção de seu fracasso escolar e gerando situações de contestação estudantil e familiar à escola. No transcorrer do texto discuto o tema da interrelação **dominação cultural/resistência à dominação**, sugerindo aspectos a serem aprofundados em outros estudos.

Palavras-chave: *escolarização de ciganos; dominação e resistência; fracasso escolar; preconceitos étnicos; distribuição desigual do conhecimento.*

ABSTRACT - *Domination and resistance in school: gipsy children's schooling in Spain.* This article presents the results of a study carried out in a basic school of Madrid, that aimed to verify what kind of teacher/pupil interaction predominated in everyday life of classrooms frequented by gypsies children. I observed that teachers' ethnics prejudices incite them to neglect the gypsies' intellectual capacity. This fact interfered in learning process of these students, contributing to their scholastic under-achievement and generated acts of students' and families' contestation against school. In the course of the text I discuss the relationship between **cultural domination and resistance against domination**, suggesting aspects may be deepened in other works.

Key-words: *gypsies' schooling; domination and resistance; scholastic under-achievement; ethnics prejudices; differential distribution of knowledge.*

INTRODUÇÃO: O PROBLEMA E A METODOLOGIA

Meu interesse em examinar os fenômenos de dominação e de resistência que acontecem durante a escolarização de crianças pertencentes a um grupo étnico se sustenta na convicção de que é necessário ampliar o número de investigações educacionais sobre as questões de gênero e étnico-raciais, temáticas estas pouco aprofundadas, principalmente no Brasil.

Atualmente, podemos enumerar duas situações que vêm ocorrendo no transcurso do desenvolvimento da teoria educacional crítica. Em primeiro lugar, é claramente identificável que as desigualdades sociais vêm sendo tratadas preponderantemente ao nível das diferenças entre classes. Os estudos relativos à distribuição diferencial do conhecimento na escola, à incapacidade desta de trabalhar com a cultura de origem do aluno, à formação de determinados **habitus**, valores e habilidades, têm gerado pouco conhecimento relativo a outras formas de discriminação que não as provenientes da divisão da sociedade entre classes. Em segundo lugar, talvez como parte desta rigidez na identificação das desigualdades, a maioria das pesquisas costuma dirigir-se à análise da **dominação** que se realiza na instituição educativa, sem atentar para a existência de processos de **resistência**.

Tais situações são facilmente justificáveis: as teorias da reprodução social e cultural conseguiram criar um sistema de interpretação do papel da escola na sociedade altamente coerente. Não obstante, e sem abandonar suas asserções, há que considerar que no caminho até então trilhado pouco se tem feito quanto ao exame de como ocorre a **produção** de determinadas subjetividades na instituição escolar — que, em cada caso, pode contribuir ou não à reprodução social. Além disso, as tentativas de reprodução não acontecem sem percalços, nem tampouco o produto final da escola — o aluno “educado” — é um **facísíml**e saído da mente dos intelectuais orgânicos dos grupos dominantes. Todo o processo educativo, desde a elaboração de suas políticas até sua realização cotidiana em cada instituição, é fruto de negociações e mediações.

Em termos metodológicos, o direcionamento das investigações para as questões da resistência, do sexismo e da discriminação étnico-racial tem fortalecido a utilização da etnografia em estudos de casos específicos. Aqui, há que manifestar a necessidade de um rigor metodológico que oriente a mediação entre as teorias que dão o suporte analítico aos estudos e a realidade concreta a nível microsocial.

Feitos estes esclarecimentos, trata-se, agora, de especificar o objetivo de meu trabalho. Eu tinha em perspectiva aproximar-me de um tipo de aluno que rejeita a cultura dominante na escola e que ao mesmo tempo é discriminado no cotidiano da instituição. Queria entender melhor a incapacidade da escola em promover a aprendizagem de todos estes que não se adaptam à pedagogia escolar, às suas normas e manifestações de hierarquia e que, além disto, na maioria

das vezes pertencem aos setores excluídos dos bens sociais coletivamente produzidos.

Dentre todos os coletivos sociais dominados optei por estudar um grupo de alunos pertencentes a uma etnia numericamente reduzida, os ciganos. Na Espanha sua especificidade cultural é desconsiderada; apresentam problemas de adaptação às normas escolares; não são aceitos por muitos pais, professores e outros estudantes; enfim, os ciganos são um grupo étnico marginalizado na sociedade espanhola. Essas características me levaram a julgar que seria frutífero um estudo sobre a dominação cultural e a resistência a ela no âmbito de uma escola com presença de ciganos.

Neste sentido, posso esclarecer que o objetivo inicial da pesquisa foi verificar **que pautas de relacionamento professor/aluno predominavam no cotidiano de classes freqüentadas por crianças ciganas**. Eu pretendia identificar se atitudes que poderiam ser chamadas de dominação ou de resistência se manifestavam nas aulas. No transcorrer do estudo outros elementos analíticos se esboçaram, explicitando a temática geral, como será desenvolvido na seção 4 deste artigo.

Um aspecto a sublinhar é que na Espanha o rechaço à etnia cigana se aprofunda num momento de crise do Estado de Bem-Estar europeu, sendo a diminuição de medidas de proteção social um caldo de cultura para o aumento de sentimentos xenofóbicos e racistas. Infelizmente, em virtude do caráter sintético deste texto, não poderei tratar deste e de outros temas aqui, tais como a questão da elaboração de teorias racistas justificadoras de preconceitos étnicos, ou sobre os perigos que a aculturação pode exercer sobre a identidade cultural da etnia cigana.

Para concluir esta introdução há que oferecer alguns dados sobre a estratégia de investigação utilizada. Inicialmente seria bom esclarecer que os estudantes pertencentes à “minoría étnica”¹ cigana e os estudantes imigrantes são catalogados à parte por um órgão do “Ministerio de Educación y Ciencia” (MEC) chamado “Subdirección General de Educación Compensatoria”, que elabora uma lista de escolas de nível primário (EGB - Enseñanza General Básica) na qual se indica a existência de minorias. De acordo com a proporção destes alunos este organismo confere à cada escola um ou mais professores de educação compensatória, que lhes atenderão especialmente, dentro do horário regular de aulas, ainda que todos eles estejam matriculados em turmas normais. Outros dados sobre esta questão serão apresentados na seção 3.

A existência dessa lista de escolas com minorias levou-me a, depois de uma breve seleção, solicitar permissão para realizar uma coleta de dados de caráter etnográfico na escola que, a partir de agora, chamarei de “Colegio Público Don Juan”.

Considerando a temática central deste trabalho a inserção no cotidiano da instituição me pareceu a melhor forma de compreender os significados dos acontecimentos. Assim, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram de caráter

qualitativo, fundamentalmente a observação — de classes de educação compensatória, de primeiro, quarto e quinto anos, do recreio e de vários outros momentos “informais” — secundada por análise de documentos e entrevistas. Estas últimas foram realizadas ao final do ano letivo, depois que minha imersão na realidade da instituição proporcionasse questões-chave para a elaboração de roteiros. Eu elaborei quatro roteiros distintos: para a professora de educação compensatória, para as professoras tutoras das turmas observadas, para o diretor da escola e para o coordenador da “Unidad de Trabajo Social” (UTS), um serviço de assistência social radicado num núcleo de favelas próximo à escola, onde residia um número considerável de alunos ciganos da mesma². Como mantive muitas conversas informais com professores de ambos os sexos, havendo, inclusive, observado ocasionalmente aulas de professores homens durante e depois do período de seleção de turmas para a análise, somente utilizarei o substantivo **professor** no feminino quando minhas conclusões se referirem exclusivamente aos comportamentos das professoras das turmas estudadas mais exaustivamente.

Por fim, em relação à análise feita, e como já foi dito, durante as atividades outros focos analíticos se delinearão a partir da questão genérica de pesquisa, os quais serão explicitados na seção 4. A seguir apresentarei uma nota a respeito do quadro teórico (campo educacional) que embasou a pesquisa.

ESCOLA, PODER E RESISTÊNCIA: ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS

A escola tem sido bastante examinada quanto às relações de dominação que ocorrem em seu interior e as possíveis correlações entre este fenômeno e as relações de poder existentes na sociedade. As mais conhecidas perspectivas percorrem um caminho que vai da reprodução de subjetividades na instituição escolar à reprodução da divisão social entre classes no âmbito econômico. Se incluem, aqui, os trabalhos de Althusser (“Ideologie et Appareils Idéologiques d’État”, 1970), Baudelot & Establet (“L’École Capitaliste en France”, 1971) e Bowles & Gintis (“Schooling in Capitalist America”, 1976).

Já o estudo de Bourdieu & Passeron (“La Reproduction”, 1970) se ocupa mais detidamente de como a escola promove determinados **habitus**. A chamada **teoria da violência simbólica** amplia suas proposições para qualquer sociedade onde existam relações de força, não necessariamente em sociedades divididas em classes sociais, como o fazem as interpretações anteriores, de caráter nitidamente marxista. Para o estudo da reprodução cultural esse trabalho é mais completo, visto que analisa como ocorre a imposição do arbitrário cultural por intermédio do trabalho pedagógico sustentado pela autoridade pedagógica.

Ao nível da relação entre culturas numa dada formação social³, “La Reproduction” resgata a articulação de diversas culturas num sistema onde uma é a

dominante e as demais subordinadas. Quanto mais o indivíduo assimile a cultura dominante menos lhe farão sentido os valores de sua cultura originária.

Por outro lado, considerando que os trabalhos acima mencionados não se propõem a avaliar as contradições presentes na escola — para dizer-se o mínimo —, diversos autores têm identificado nas chamadas **teorias da resistência** uma elaboração que busca superar os aportes teóricos do reprodutivismo social e cultural, no âmbito das contribuições neomarxistas à educação (Fernandez Enguita, 1989; Giroux, 1986; Viegas Fernandes, 1988).

É preciso assinalar, em primeiro lugar, que o título **teorias da resistência** é usado genérica e um tanto imprecisamente em referência àqueles estudos que dão importância ao fenômeno da contradição na escola, redefinindo, como diz Giroux (1986), conceitos como classe, poder, cultura, ideologia, e aprofundando conhecimentos a respeito das representações, significados e valores que os grupos dominados dão aos acontecimentos da vida cotidiana.

Mais que um mecanismo de dominação perfeitamente ajustado para seu funcionamento ideal, a escola é uma instituição na qual as contradições geram diferentes níveis de relações entre seus agentes. A coexistência de distintas concepções de mundo subjaz sob a aparente harmonia ambicionada pelo funcionalismo, ou a dominação cultural e/ou ideológica pregada pelo reprodutivismo.

Arriscando-me a utilizar um termo pouco preciso, eu diria que estas diferentes concepções de mundo **se relacionam** a distintos comportamentos. Alguns autores conceituam de modo igualmente distinto a estes últimos, com o fim de definir o campo da resistência. Eles apontam, também, algumas inconsistências teóricas no uso deste conceito em alguns estudos sobre fenômenos educacionais com base no referencial da resistência. Como não poderei me dedicar, aqui, a discutir a elaboração destes autores, me reduzirei à tentativa de circunscrever um conceito de resistência suficiente para o entendimento da análise feita neste artigo.

Parto do ponto de vista apresentado por Burbules (1987) de que as relações humanas são relações de poder, sustentadas pela existência de conflitos de interesses. As ações dos indivíduos envolvidos nestes conflitos variam bastante entre dois extremos de possível interação, no caso a **dominação** (física ou psicológica) e o **consentimento** (relações consensuais). Via de regra, existe uma constante tensão entre a **submissão** e a **resistência** à dominação.

Em termos da instituição escolar, há uma concordância entre diversos teóricos acerca da existência de diferentes comportamentos estudantis em relação àquela. Quanto aos comportamentos **grupais** que poderíamos caracterizar como contrários à instituição, podemos definir como **resistência** “... a negativa coletiva em aceitar as exigências e promessas da escola e a contraposição a essas de valores alternativos”, característica de alunos pertencentes à classe trabalhadora (Fernandes Enguita, 1989, p. 7).

Entretanto, com a intenção de superar um certo romanticismo de algumas investigações no campo da resistência, que identificam em toda atitude de indisci-

plina um interesse de transformação social, tem-se buscado explicitar melhor este conceito. Fernandez Enguita afirma que a resistência pode apresentar-se como mera compensação, isto é, transferência de insatisfação em relação à dominação sofrida, com o indivíduo tentando tornar-se dominador em outra esfera social. Por isso, considera o vocábulo **oposição** mais adequado para caracterizar a contraposição aos valores institucionais por intermédio da elaboração de valores alternativos.

Uma categorização que me parece mais clara é a elaborada por Vieigas Fernandes (1988), dado que ele continua usando o já consolidado termo **resistência** para aqueles casos mais claros de enfrentamento ao poder. Para ele o conceito de **resistência** se adequa a atitudes que buscam debilitar “... a classificação entre categorias sociais e que são dirigidas contra o(s) poder(es) dominante(s) e contra aqueles que o(s) exercita(m) ...”. Para o caso de demandas e provocações “... exclusivamente orientadas contra os princípios de controle escolar” o autor reserva o termo **contestação** (p. 174).

De qualquer maneira, também os comportamentos contestatórios podem chegar a transformar-se em práticas de resistência, sempre que os estudantes (mas não só eles, visto que a resistência quase sempre se origina fora da escola) consigam determinar a origem do controle que sofrem. Por isso tanto as práticas contestatórias quanto as de resistência devem ser objeto de investigação por parte da teoria da resistência.

A categorização que Viegas Fernandes desenvolve sobre os diversos níveis em que a resistência pode produzir-se é bastante grande, por isso somente vou me deter naquilo que ele chama de **resistência global** e **resistência parcial**. Considerando que as tentativas de reprodução social e cultural por meio da escola se produzem tanto do ponto de vista da (1) reprodução da divisão social e sexual do trabalho como pela (2) inculcação da ideologia dominante, somente é global a resistência que se refere a estes dois aspectos, e parcial aquela relativa a um só aspecto. Enfim, a resistência global tem mais força emancipatória, mas acontece estatisticamente menos que a resistência parcial.

Aqui é preciso mencionar uma última ressalva feita pelos teóricos. Ainda que as atitudes estudantis analisadas pelos estudos da resistência se apresentem como uma criação cultural alternativa à cultura impositiva da escola, na maioria das vezes elas se destacam como práticas reprodutivas. Neste sentido Willis (1991) assinala a necessidade de desenvolver — e seu trabalho “Learning to Labour” dá grandes passos nesta direção — “uma teoria mais geral das formas culturais e seu papel na reprodução social ou, mais exatamente, para seu papel na manutenção das condições para a produção material continuada no modo capitalista” (p. 209).

ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS CIGANAS NA ESPANHA E PRECONCEITOS ÉTNICOS

Os preconceitos contra os ciganos na Espanha (e em toda a Europa) datam de muitos séculos. Este povo partiu da Índia no século XII (San Roman, 1976) ou XIII (Sanchez Ortega, 1976), espargindo-se pela Europa e ingressando na Espanha em 1415, sendo inicialmente bem recebidos. Em 1499, com a promulgação, pelos Reis Católicos, da primeira “Pragmática Antigitana”, começou um período de perseguição que vai até o final do século XVIII. Esta perseguição inclui, segundo Calvo Buezas (1990a), discriminação cultural e genocídio e, de acordo com San Roman (1976), seu final garante a igualdade perante a lei mas não a igualdade econômica e social.

Provavelmente o preconceito contra os ciganos começa porque sua tradição nômade é contrária à necessidade de vinculação a um território objetivando a organização política e do processo produtivo, num período em que se constituem os Estados modernos. A isto se somam acusações de prática de bruxaria.

De fato, as transformações introduzidas na estrutura econômica durante séculos não conseguiram integrar os ciganos no sistema de produção “payo”⁴, ainda que se possa dizer que participam — de forma marginal — da divisão social do trabalho em alguns setores da economia.

A reorganização do processo capitalista de produção, a partir da crise de meados dos anos 70, dificulta bastante a situação sócio-econômica dos ciganos espanhóis, que começam a competir, com os **payos** pobres, pelos poucos recursos sociais e econômicos durante a crise do Estado de Bem-Estar: empregos desqualificados, moradia subvencionada e educação pública, principalmente. Isto tem gerado conflitos sociais (latentes e visíveis) em várias partes da Espanha.

Entretanto, os ciganos são somente um bode expiatório para a insatisfação do povo espanhol **payo**, porque aqueles significam simplesmente cerca de 2% da população espanhola, número demasiado pequeno para que se possa atribuir aos investimentos sociais feitos em seu proveito um impacto sério sobre os recursos públicos.

O racismo espanhol contra seus compatriotas ciganos se estende à comunidade escolar, existindo em todo o território nacional muitas situações conflituosas onde **payos** têm tentado impedir, por diversos modos, que crianças ciganas assistam aulas junto a crianças **payas**.

A nível institucional existe a iniciativa, por parte do MEC, de normalizar a escolarização das crianças pertencentes à etnia cigana. Seu processo mais recente de escolarização vem sendo desenvolvido de 1986 para cá, quando foram suprimidas as chamadas “escolas-ponte”, cujo objetivo era promover hábitos e habilidades mínimas para que pudessem integrar-se em escolas normais. A partir daí começa um programa de educação compensatória, buscando integrar e regularizar a assistência dos ciganos à escola. Apesar destas intenções oficiais,

a frequência e o rendimento escolar desses alunos está longe de um nível satisfatório. A assistência é irregular e o abandono começa aos 8 anos de idade, mas o período mais crítico é o compreendido entre os 11 e os 15 anos (atualmente a faixa de idade obrigada a escolarizar-se está entre os 6 e os 16 anos, ainda que a partir dos 3 anos a oferta seja obrigatória).

Frente a estes dados, e por mais que a política oficial diga pretender adequar a escola às diferenças culturais das minorias, podemos questionar em que medida a instituição educativa contribui para a manutenção do negativo desempenho dos ciganos, se é possível acreditar que ela possa executar políticas multiculturais ou, ao menos, quais são as suas possibilidades no processo de promoção social deste grupo de estudantes.

Não são muitos os estudos que se ocupam do especificamente pedagógico em relação à escolarização do povo cigano⁵. Aqui vou mencionar exclusivamente as investigações de Calvo Buezas (1989, 1990a e 1990b), dado que nos dão uma idéia sobre os preconceitos existentes na escola contra os ciganos e, conseqüentemente, oferecem uma pista a respeito do tipo de relação pedagógica que há entre professores **payos** e alunos ciganos.

Os trabalhos citados articulam técnicas qualitativas e quantitativas de coleta de dados, e são bastante significativos em termos de cruzamento de variáveis (amostra de 1 100 professores em todo o território nacional, em distintos níveis de ensino, tipos de colégio, sexo, idades, área de ensino, classe social dos alunos e tamanho das cidades). As conclusões sobre o preconceito dos docentes em relação aos ciganos revelam que estes compõem a minoria menos tolerada por aqueles. Tomando como exemplo o tema da integração dos ciganos a centros escolares ordinários, 71,4% dos professores é favorável a esta alternativa como via de solução ao problema escolar cigano; entretanto, 19,2% ainda crê nas escolas-ponte e 7,7% defende escolas segregadas para os ciganos. Uma fração um pouco maior (8,6%) afirma que lhes incomodaria muito ter ciganos como alunos.

Podemos mencionar um outro aspecto importante, com a intenção de sublinhar a possibilidade próxima de passar-se de uma situação de “preconceito” a uma de “racismo militante”. Quando perguntados a respeito dos conflitos **payos**-ciganos, 24,5% dos professores deu razão aos pais **payos** que protestavam pela admissão de crianças ciganas nos colégios, o que leva Calvo Buezas a concluir como preocupante o futuro dos conflitos nos mesmos.

Por outro lado, há um aspecto positivo no estudo em questão. Professores e estudantes **payos** são conscientes de que nas aulas pouco se trata de temas relativos ao povo cigano, que também não está presente nos textos escolares. Eles parecem apontar para a necessidade de maior conhecimento da cultura desta etnia, de sua história e concepções de vida.

Não obstante, é difícil pregar o pluralismo cultural e a solidariedade numa instituição que ignora e/ou despreza a cultura dominada, como veremos a seguir.

A ESCOLA ESTUDADA: UM CENÁRIO CONCRETO PARA A DISCRIMINAÇÃO

No ano acadêmico em que realizei a coleta de dados (92/93) o Colégio Público Don Juan contava com 35 professores. Estavam matriculados 577 alunos: 487 **payos**, 26 imigrantes e 64 ciganos. O absentismo entre os ciganos é forte, havendo quem, estando matriculado, nunca compareceu ao colégio. O abandono é maior a partir dos 11 anos de idade, com maior concentração de matrículas no segundo ciclo do ensino básico (3º, 4º e 5º anos)⁶.

Com exceção das crianças de educação infantil (3, 4 e 5 anos de idade) e do 1º ano, todos os demais ciganos (38) recebem aulas de educação compensatória, com variados níveis de defasagem.

37 destas crianças recebem ajuda financeira para alimentar-se na escola. Isto não significa que as demais não a tenham solicitado; muitas vezes as famílias ciganas não conseguem apresentar a documentação exigida (como declaração de renda familiar).

A maioria das mães indica como ocupação suas lidas domésticas. Os pais trabalham em sua maioria com venda ambulante, e os demais em outras atividades próprias da etnia cigana (limpeza, coleta de sucata, artistas, etc.). Em geral, existe uma precariedade salarial.

A moradia destas crianças se divide entre casas e apartamentos subvencionados pelo Estado e barracos em uma favela próxima à escola.

Creio que com estes dados o leitor já tem uma idéia mínima das condições de vida e de escolarização das crianças estudadas nesta pesquisa. No transcorrer desta seção irei explicitando os resultados da análise feita, que apontam para a existência de preconceito contra as crianças ciganas, com negativa interferência sobre o seu processo de aprendizagem.

As relações interétnicas: o oculto e o manifesto em termos de não-discriminação racial na escola

Quando entrei pela primeira vez no Colégio Público Don Juan me saltou à vista que ali ocorria algo, ou então que havia o desejo de que não ocorresse. Por todo o prédio, as paredes dos corredores estavam tomadas por cartazes com escritos pacifistas ou com normas de comportamento. O caráter dos cartazes dependia da divisão geográfico-política do espaço físico da escola, ou seja, no andar térreo, onde estavam as instâncias de “poder” e a vigilância era tarefa mais da instituição como um todo, abundavam as orientações pacifistas e normativas. Já nos corredores superiores compartilhavam o espaço distintas séries e turmas, portanto a “propaganda” era adequada aos temas tratados em classe e, em cada sala de aula, dada a autonomia docente, a escolha dos desenhos dependia

das concepções de cada professor, variando muito em seus conteúdos, de caso a caso.

Com o passar do tempo fui compreendendo que para entender melhor o problema das relações interétnicas na instituição, principalmente o relacionamento **payos**-ciganos, seria preciso dirimir as confusões entre o **preceito pedagógico de pregar a convivência harmônica** e a **interpretação que os professores dão**, como coordenadores das atividades escolares, **ao que seja não-discriminação**. Esta interpretação se concretiza nas distintas formas de proceder e falar sobre o referido relacionamento no cotidiano da instituição.

Existem orientações (difusas) sobre a política de escolarização de minorias étnicas que são absorvidas pelo coletivo docente ou, pelo menos, este tem que aceitá-las. Outra coisa é a postura individual de cada professor caso tenha que responsabilizar-se pela educação de algumas destas crianças. Falando genericamente e considerando a problemática racial **payos**-ciganos, eu diria que o principal motivo que leva os professores a defender **teoricamente** a não-discriminação é a **necessidade de evitar o conflito**. Sendo os centros escolares lugares privilegiados para enfrentamentos raciais — a imprensa narra constantemente conflitos deste tipo em toda a Espanha — os docentes vivem sob a tensão de prevenir-lhes e evitar problemas maiores.

De fato, a prevenção aos conflitos ocorre principalmente no espaço físico-temporal do recreio. No recreio o pátio da escola dá lugar a três fenômenos: de parte dos professores, a vigilância que garantiria a coexistência pacífica; de parte dos alunos em geral, a liberação total do “estado de estudante” (exigência de comportamento adequado ao estudo) e sua substituição pelo “estado de esquina da rua” (quando podem proceder de acordo com seus sentimentos, sendo “donos do seu próprio tempo” [McLaren, 1992, p. 132]); em termos de relações interétnicas, a existência de grupos fechados estreitados pelos muros do Colégio.

Na sala de aula os conflitos entre as crianças (principalmente entre meninos) praticamente desaparecem. A situação de “estado de estudante” faz com que os sentimentos sejam camuflados. Diferentemente da hora do recreio, em aula os ciganos são mais débeis, porque estão presentes em número reduzido, e o que acontece é uma separação entre os “maus” alunos, onde são incluídos os ciganos, e os “bons”. Entre os “maus” existe uma espécie de solidariedade, mas alguns docentes tentam separar os **payos** dos ciganos, dado que estes são considerados exemplos negativos.

Além disso, muitos professores não apresentam suficiente “ética” e sensibilidade para evitar destacar os ciganos dos demais. Na maioria das vezes acabam por fazê-lo.

Associadas ao tema de evitar conflitos e ao preceito de não-violência estão as normas comportamentais, sendo os ciganos considerados por alguns professores, mais violentos e, por outros, iguais aos **payos**. Isto depende das distintas concepções que cada docente apresenta em relação à etnia cigana (seu nível de

etnocentrismo) e sua conseqüente interpretação do que seja um comportamento “adequado”. Via de regra prepondera a opinião baseada em estereótipos raciais, cruzada com uma visão de senso comum sobre o papel da escola.

Neste sentido, e como veremos na próxima parte, alguns professores pensam que uma criança cigana com problemas de conduta o é por ser da etnia cigana, assim como uma “boa” criança cigana o é porque “seus pais não convivem com ciganos, e sim com **payos**”. Também veremos que, como a escolarização é um valor em si para a sociedade dominante, toda manifestação cultural das crianças e pais ciganos contra a escola não é entendida como uma tentativa de manter a identidade cultural deste grupo, atitude que deve ser problematizada e equacionada objetivando o respeito às diversidades culturais. Parece aos professores **payos** que perdem o seu tempo.

Logo, se pode dizer que a não-discriminação para o senso comum dos professores do colégio estudado é uma realidade pelo fato de aceitar-se os ciganos num lugar que não é o seu, e que pensam pertencer aos **payos**. Entretanto, é preciso dizer que existem pontos de vista discordantes, com diferentes atuações pedagógicas dentro do mesmo corpo docente. Minhas colocações seguintes tentarão esclarecer como as atitudes pedagógicas dos professores contradizem sua defesa oral de não-discriminação e igualdade para todos.

Relação professor/aluno e questões disciplinares

No período diário em que os estudantes estão “contidos” pelas paredes da instituição educativa alternam-se principalmente dois estilos de interação, aquilo que McLaren já identificou como “estado de estudante” e “estado de esquina da rua”. Enquanto estão nos espaços exteriores às salas de aula, predomina o último estado, e dentro destas o “estado de estudante” deveria ser o fundamental.

Eu diria que existe uma tensão entre as manifestações ruidosas e vitais das crianças e as tentativas dos corpos docente e de funcionários de estabelecer normas em todos os espaços e momentos. Quanto mais reduzido é este espaço, como nas salas de aula, mais é necessário que o poder do professor se mostre suficiente para regular o funcionamento do grupo. Por outro lado, nos corredores, pátio, refeitório, o poder se manifesta sem rosto e, portanto, as sanções possíveis são mais diretas e só se aplicam nos casos mais graves de indisciplina. Geralmente os professores não interferem, sua mera presença é considerada suficiente para garantir os limites.

Assim, em termos do espaço físico compartilhado por todos, o preceito de disciplina de corpos e mentes é garantido por uma face mais onipotente e difusa, enquanto que em cada turma o professor é o responsável por determinar as táticas de organização do trabalho. São seus gestos, seu tom de voz, as palavras que escolhe para aprovar ou não as ações de seus alunos que personificam a autoridade.

Isto não quer dizer que fora das salas o controle não tente ser forte. Ao contrário, a escola é, antes de mais nada, um espaço disciplinador. Mas fora das salas a disciplina apresenta um caráter de ritual autojustificado, não fundamentado diretamente na necessidade de disciplina para a concretização dos aspectos cognitivos da educação.

Logo, a primeira norma na escola estudada é o reconhecimento da autoridade do professor. A expressão “seño” (abreviatura de senhorita) é utilizada para dirigir-se a qualquer mulher que não esteja na condição de aluna. As crianças freqüentemente necessitavam saber se eu era uma “seño”, com o fim de estabelecer um estatuto de relação. Ainda que solicitasse a algumas que me chamassem por meu nome me diziam que não, que eu era uma “seño”.

Além disso, fui percebendo outros rituais: que estando no pátio, durante o recreio, as crianças não podiam ir ao banheiro (não podendo também beber água, dado que não havia bebedores no pátio); que as filas para voltar às salas existiam somente para as crianças até 5ª série, com as demais voltando sozinhas e por outra escadaria; que elas não podiam ir ao banheiro antes que acabasse a aula.

Quanto às observações que fiz em sala de aula, elas me permitiram identificar distintos perfis profissionais nas professoras, provavelmente dependentes de suas formações acadêmicas e experiências de trabalho, da compreensão político-ideológica de seus papéis e do papel da escola na sociedade e de opções por estratégias pedagógicas de organização do trabalho. Todas as docentes com as quais interagi tinham muitos anos de experiência em variados níveis de ensino.

O que eu gostaria de explorar aqui é **como os professores colocam a necessidade de disciplina para o trabalho e se há distintos padrões de comportamento dos professores em relação às crianças payas e ciganas.**

Um primeiro aspecto que elucida tal questão é referente a como a professora utiliza o espaço da aula e divide seus alunos por este espaço. Percebi que cada professora, além de ter seu ponto de apoio na sala, ou seja, seu lugar determinado, distribuía as crianças segundo fossem “boas” ou “más”. Algumas professoras situavam estas últimas em lugares onde pudessem ser melhor controladas, ou então sua localização denotava uma hierarquia baseada no seu rendimento escolar. Aplicando essa regra ao caso dos ciganos, observei que quando estes eram “maus” alunos (na maioria das vezes) estavam sentados à parte (juntos ou separados); mas nas raras vezes em que eram “bons” estavam sentados junto aos **payos**.

Eu concluí que em alguns casos disciplina e rendimento escolar não se separam na avaliação dos professores, sendo a primeira definidora em caso de empate. Neste sentido, quando se diz “mau aluno”, a definição contempla um estudante indisciplinado e, portanto, com péssimo desempenho intelectual, ou então alguém que, por sua pouca inteligência, é atraído pelos “maus alunos”.

Conseqüentemente, cada docente interpreta de maneira particular o que

seja disciplina e determina qual o grau de “indisciplina” aceitável para o desenvolvimento das atividades escolares. Para alguns é recorrente a necessidade de silêncio, a visão de corpos quietos associada à noção de estudo, outros toleram coisas que não prejudiquem diretamente o andamento dos trabalhos.

Um observador atento percebe, também, que o sentido da indisciplina sofre alterações dependendo da série acadêmica e da idade das crianças. Por exemplo, um estudante de 1ª série apresenta uma relação afetiva mais forte com seu/sua professor/a do que as crianças maiores. Ainda que a instituição escolar na maioria das vezes busque implantar desde o princípio da escolarização **uma** noção de comportamento adequado, as manifestações de expansão e jogo das crianças são naturais à sua idade, e quanto menores são elas mais dificilmente suas atitudes podem ser interpretadas como uma agressão **intencionada** à pessoa do professor. Já os estudantes maiores podem contestar a necessidade em si de determinados rituais e sua aplicação por parte de seu professor.

Entretanto, me parece que os docentes nem sempre conseguem refletir sobre os motivos que levam os alunos a ter determinados comportamentos, assim como não percebem a si mesmos como elementos participantes das situações de indisciplina. Em geral, pensam que o problema está exclusivamente no estudante, não considerando sua própria incapacidade para equacionar o problema. É mais fácil, logo, “rotular” o aluno, tentar isolá-lo, desprezá-lo.

No Colégio Don Juan era bem visível a interferência das expectativas dos professores sobre seus alunos. Os estudantes chamados de “bons” eram elogiados frente aos demais, enquanto que os “maus” sofriam às vezes humilhações. Isto ocorria tanto com crianças **payas** quanto com ciganas, mas a diferença reside no fato de que as representações negativas dos professores sobre os ciganos têm base não só individual, ou familiar, ou no seu bairro de moradia. As expectativas negativas recaem sobre toda a etnia cigana, como algo imutável historicamente. A seguir, continuarei a explorar esses aspectos.

O desenvolvimento do cognoscitivo em aula e o papel da educação compensatória

Como o tema desta investigação não se relaciona diretamente a aspectos referentes à sociologia do currículo, não me preparei especificamente para avaliar possíveis filtragens que o currículo oculto exerce sobre o currículo oficial, quanto à educação dos ciganos. Em todo o caso, a distribuição diferencial do conhecimento entre estes e os estudantes **payos** salta à vista.

Que quero dizer com isto? Que se entendemos que a educação executa duas tarefas, desenvolver valores e instruir, a educação recebida pelos ciganos tem pouco de instrução, pelo menos no que se refere ao ensino em sua aula de origem. Como esta é uma questão complexa, talvez seja necessário esclarecer alguns

pontos com anterioridade lógica.

A discussão burguesa a respeito da instrução das classes subalternas remonta ao século XVIII e permanece hoje com variados matizes. Se naquela época a preocupação fundamental girava em torno de se era adequado ou não oferecer aos setores dominados da população uma instrução elementar, hoje as divergências se alteram, porque a nível do discurso não há mais quem não defenda a **instrução** para todos. Entretanto, há outros que destacam o empobrecimento da qualidade da **educação**, reduzindo-se esta a uma instrução que somente permite ao indivíduo o mínimo suficiente para viver no mundo moderno. A educação como forma de compreensão das relações sociais passa ao largo, geralmente, do saber transmitido nas aulas. Além disso o conhecimento, que é historicamente produzido, é apresentado como se fora estático e imutável, sofrendo uma seleção por parte dos setores dominantes da sociedade, preocupados, também, em cultivar determinados **habitus**. O gênero de aprendizagem preponderante não se ocupa em reconstruir o saber de acordo com as formas de elaboração do pensamento já presentes nos aprendizes.

Para dizê-lo de outro modo, "... a redução do espaço educativo à instrução coincide com o movimento político de negação da identidade das classes subalternas e, conseqüentemente, de negação da legitimidade do educativo que se dá nos processos sociais de que elas fazem parte como uma das classes fundamentais. É um movimento de negação da legitimidade do saber da gente comum ..." (Arroyo, 1987, p. 81).

Sei que alguns dirão que é arriscado transferir uma argumentação como a de Arroyo, baseada na distinção entre classes sociais, para a discussão dirigida aos grupos étnicos. Não obstante, a similitude de argumentos defendida aqui se sustenta na crença de que um grupo étnico como os ciganos, num país desenvolvido, ocupa determinada posição estrutural no sistema econômico. Aí tem de fazer parte da luta pela distribuição de recursos⁷, e a educação é um bem necessário para sobreviver em sociedade.

Neste sentido, o que quero sublinhar é que **inclusive quanto a um aspecto mais restrito da educação, isto é, à instrução, considerada como condição mínima para que o indivíduo viva nas comunidades atuais, os ciganos são prejudicados**: para os docentes da escola estudada os ciganos não estão ainda nem ao nível de ser instruídos nos conhecimentos básicos. O fato é que as representações que os professores têm sobre a possibilidade de êxito escolar e social de seus alunos comandam sua dose de esforço no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem das crianças. Além disso, como já foi explicado, o papel que paracada professor ocupa a disciplina em sala de aula é determinante, de tal modo que o uso da prevenção/repressão para evitar a indisciplina termina por colocar em segundo plano os referidos desenvolvimento intelectual e aprendizagem de conhecimentos.

Também a competência é usada na escola como um recurso pedagógico. De

meu ponto de vista é um recurso bastante discutível, visto que acaba por hierarquizar as crianças, desenvolver o individualismo e privilegiar os mais desinibidos, e nos acontecimentos que presenciei isto significa excluir os ciganos. Mas o problema piora quando, ao lado do estímulo à competição, os docentes tentam evitar situações de solidariedade, inclusive entre **payos** e ciganos. Sob a excusa da necessidade de desenvolvimento individual os professores perdem a oportunidade não só de promover valores como a cooperação e o altruísmo, importantes para promover a tolerância étnica mas, também, de utilizar a alternativa pedagógica de que os mais fortes intelectualmente colaborem com os que têm mais dificuldades.

As afirmações acima podem dar uma idéia da fragilidade metodológica de alguns docentes, ou de sua opção por formas mais tradicionais de ensino. Nesta linha de raciocínio também posso citar uma série de temas recorrentes nos constructos teóricos dos professores a respeito do fracasso escolar das crianças ciganas.

Com exceção da professora de educação compensatória, todos os docentes da escola estudada com os quais falei a respeito da problemática cigana usavam argumentos, em maior ou menor grau, plenos de um reducionismo sociológico e psicológico muito comum nos meios educacionais. Isto significa que, a partir de uma constatação sobre as conhecidas carências sócio-econômicas e educativas das crianças ciganas, os professores derivam problemas de ordem intelectual ou comportamental **insuperáveis no âmbito da escola**. Eu constatei, como afirmou a professora de educação compensatória, que seus colegas “crêem que as crianças ciganas não têm capacidades, estão condenadas ao fracasso”.

Por esta crença, e considerando além disso que alguns têm atitudes realmente preconceituosas, o que ocorre é que os professores têm que “gastar” o tempo da aula com os ciganos, ocupá-los para que não sejam maus exemplos.

Quanto ao papel da educação compensatória para os ciganos, os docentes afirmaram claramente que a direção do processo educativo daqueles ficava a cargo da professora de educação compensatória. Por sua parte, no “Plan de Actuación de Educación Compensatoria” ela manifesta a necessidade de “reuniões periódicas com os professores tutores para coordenar as atividades que realizam os alunos nas classes respectivas” (p. 5). Não obstante me afirmou que, na prática, “o planejamento é feito de maneira informal, a nível de corredor, na hora do café”. Com alguns colegas consegue fazer um trabalho bem coordenado, com outros não.

Em termos do que sucedia no dia-a-dia das aulas de compensatória, observei que não só era aí que as crianças realmente “aprendiam”, como era nelas em que se sentiam bem.

Na classe referida não havia oportunidade para a indisciplina, por vários motivos. A capacidade intelectual das crianças era ali provada verdadeiramente, isto é, não se partia de suas supostas incapacidades. Assim, a autoconfiança dos

alunos era reforçada, seus erros considerados desafios, suas dificuldades eram comuns a todos. A carga afetiva presente em toda comunicação pedagógica neste caso lhes afetava positivamente.

Por maior que fosse a concepção da professora em relação à necessidade de disciplina intelectual, no sentido de concentração para o estudo, ela freqüentemente respeitava as manifestações de aborrecimento das crianças, não acostumadas à rigidez escolar, propondo outra atividade ou que voltassem a sua turma de origem (onde, na prática, ficariam sem fazer nada).

Contraditoriamente, se o plenamente cognoscitivo acontecia na aula de compensatória, a avaliação era responsabilidade de cada professor tutor. No mencionado “Plan de Actuación ...” a professora desta classe especial assinala que “em alguns casos consultou-se minha opinião a respeito” (p. 10). Eu imaginei que isto poderia levar, ocasionalmente, a processos avaliativos não tão justos, porque dentre os rituais de desempenho valorados pelos professores os aspectos comportamentais tinham muito impacto. Em última instância, as crianças seriam punidas por sua pouca “assistência” e por suas “atitudes negativas”, o que explicaria porque as meninas ciganas, consideradas mais disciplinadas, apresentavam melhores históricos escolares. No “Plan ...” são mencionados os critérios usados para avaliação, antagônicos entre si:

“a) Avaliação com respeito ao nível inicial que a criança tinha. Em cujo caso se fez constar no boletim que progrediu ou não com respeito a dito nível.

b) Avaliação com respeito à ‘superação’ dos objetivos estabelecidos para uma determinada série. Nestes casos, muitos alunos foram reprovados porque não alcançam os objetivos da ‘média’ da classe.” (p. 10)⁸.

Seria possível, por outro lado, lançar a hipótese da interferência do etnocentrismo de alguns docentes sobre o processo de avaliação, o que justificaria o fato de que a professora de compensatória, mais sensível à causa cigana, nem sempre fosse convidada a opinar nas avaliações. Entretanto, estas suposições só poderiam ser colocadas a prova num outro trabalho, onde o acompanhamento mais direto da vida escolar de alguns alunos fosse o objeto principal da investigação.

CONCLUSÃO:

duas retas só se encontram no infinito — o desprezo à cultura da minoria e a resistência à cultura dominante na escola

Inicialmente pensei ser possível examinar como sucedia, na escola Don Juan, o processo de aculturação dos ciganos aos valores e costumes **payos** e se existiam focos de contestação à imposição da cultura majoritária. Entretanto, a insuficiência de dados me acurralou na esquina destes fenômenos, podendo

refletir com mais profundidade somente sobre o aspecto mais saliente das relações interculturais ali observadas: a intolerância em relação ao distinto.

Digo isto baseada em algumas percepções pouco otimistas. Os professores creem tão pouco nas possibilidades dos ciganos que mal se dão ao trabalho de inculcar-lhes valores ou **habitus**. O que ocorre é mais por contágio, como um subproduto das relações pedagógicas. Os docentes não têm alternativa à presença dos ciganos na escola. Como já disse, o esforço se reduz à tentativa de evitar que os ciganos sejam maus exemplos.

Dito desta maneira parece que assinalo uma rigidez nas atitudes dos professores em relação a estes alunos pouco verossímil, por ser não-dialética. Entenda-se, contudo, que destaco um desprezo à cultura da etnia cigana como um todo, ou seja, os professores conseguem divisar as capacidades de algumas crianças, mas aí elas são recortadas de seus traços adscritivos e reclassificadas em outra categoria: “é cigano, mas seus pais não convivem com ciganos, e sim com **payos**”.

Tal como os docentes de McLaren (1992), para alguns professores do Colégio Don Juan é mais importante estar ocupado que estar correto. Convencidos da inferioridade cultural de ambos grupos étnicos (no caso de McLaren, estudantes açorianos no Canadá), os professores das duas escolas elaboram seus estereótipos e tratam alguns alunos com se carecessem de uma terapia que os mantivesse sem oportunidade de reagir.

Uma circunstância que muito me chamou a atenção foi o fato de que as docentes consultadas (com exceção da responsável pela educação compensatória) valorizam mais o rendimento das ciganas, “mais trabalhadoras, cuidadosas, tranquilas, aceitando melhor qualquer inovação”. Em alguns históricos escolares que examinei as meninas estão um pouco melhor em termos de assistência e de atitudes (ainda que o “NM” — “necessita melhorar” — seja freqüente). Como sabemos, na sociedade machista dos ciganos as mulheres são desde cedo iniciadas na subordinação aos homens e aos mais idosos em geral, sendo os meninos estimulados a ter maior autonomia. De maneira oposta ao que fazem os ciganos, na escola **paya** o caráter mais servil das meninas tem mais prestígio, sempre que isso signifique uma submissão à autoridade **paya**. Somente neste sentido a desigualdade entre gêneros é valorizada distintamente nas sociedades **paya** e cigana, por mais que se deva reconhecer que na primeira essa já esteja ponderada por novos valores ou, pelo menos, por uma contestação introduzida pelos movimentos de mulheres.

O preconceito que membros do corpo docente demonstram pela cultura e pela etnia cigana **facilita** a proliferação do racismo entre os estudantes. Willis (1988) encontrou em sua pesquisa que onde havia racismo entre os professores o racismo dos estudantes brancos era bem mais forte. Heller (1989) aponta que as crianças **aprendem** a ser racistas com os adultos. Também Calvo Buezas identificou o estereótipo nos seus estudos:

*“A percepção que os **payos** tem dos ciganos, como grupo étnico diferenciado, é clara, firme e taxativamente visualizada pela totalidade das crianças e adolescentes; não há um só que diga ou insinue que não conhece ou sabe o que é um cigano”* (1990a, p. 22).

Tal qual o menino que observei no pátio da escola, não tendo mais que dez anos, reclamando que “um **cigano** quer me bater”.

As professoras atribuíam muito do desempenho negativo dos estudantes ciganos às orientações e proteção que recebiam de sua família. Os pais são permissivos ao desejo de seus filhos de não ir à escola, e não lhes “obrigam” a fazer as tarefas. Ainda que recebam ajuda financeira para comer no refeitório, lhes trazem comida fora de hora, ou lhes dão dinheiro para comer no bar (o que, por um lado, denotaria uma “indisciplina de vida” e, por outro, o mau uso do dinheiro público). Os pais não têm idéia da função do boletim escolar, e não o assinam quando as crianças o levam à casa. As professoras achavam muito difícil, também, conseguir a permissão dos pais para que seus filhos participassem de atividades extra-classe.

Neste mesmo sentido o diretor da escola conseguiu realizar uma reunião, ao final do ano letivo, com os pais dos alunos infreqüentes, e me afirmou que os ciganos só escutam, têm medo de perder as ajudas sociais que recebem.

Eu concluí que, para quem não vê valor imediato na escola, o fato de só receber estímulos negativos desta por certo deve fazer crescer o rechaço. Além disso, igualmente o corpo docente não busca entender os costumes da etnia cigana e tentar contatos mais amenos; ao contrário, suas argumentações para a falta de interação com as famílias ciganas são sempre recheadas por preconceitos.

Não obstante, as atitudes de rechaço dos pais ciganos à escola não são comportamentos de resistência; tentando usar uma terminologia mais precisa, são meramente **comportamentos de contestação**. Eles tentam evitar a aculturação e o contato entre diferentes gêneros ao não permitir que seus filhos e filhas participem de excursões, mas não têm interesse de interferir na escola para uma mudança curricular, por exemplo. A freqüência às aulas é considerada a contribuição que as crianças fazem à subsistência familiar, meramente uma obrigação que têm de sofrer como contrapartida dos auxílios recebidos dos “payos”; assim, as famílias não resistem à imposição cultural que extermina dos livros-texto as etnias minoritárias.

Quanto à **resistência das crianças ciganas**, inicialmente há que fazer duas ressalvas. Primeiro, as crianças com as quais trabalhei eram muito pequenas (as maiores tinham 12 anos), sendo pouco provável que reagissem como os estudantes de nível secundário de ensino estudados por Willis ou McLaren. Segundo, neste caso eu também diria que os comportamentos das crianças em seu limite podem ser identificados como de **contestação** (contrários ao controle escolar), não como de resistência à dominação cultural.

Eu percebi que a indisciplina dos alunos ciganos se manifestava em duas situações: quando se aborreciam com o trabalho acadêmico e como forma de autojustificar seus déficits educativos. O desprezo a seus professores e às demais crianças ocorria como forma de encobrir seus sentimentos de inferioridade frente a um conhecimento que não possuem e que é por todos valorizado.

Buscando reunir elementos para a continuidade da investigação, é preciso sublinhar um pouco mais alguns tópicos relativos ao tema reprodução/resistência.

Eu não coletei dados suficientes para identificar mais claramente as variáveis que delineiam um determinado estudante cigano considerado “bom aluno”. A relação entre sua “condição de bom aluno” e demais elementos de sua vida pessoal que podem levá-lo a isso ainda são uma incógnita para mim. Isto significa que ele já faz parte de outra rede cultural, que já adquiriu valores alheios a sua etnia, como afirmam as docentes, ou como diriam Bourdieu & Passeron? Ou existem outras explicações aceitáveis, como o reconhecimento que algumas pessoas da etnia estudada fariam sobre a necessidade de alterar estratégias de modo de vida frente às exigências sociais? Lembremos que as culturas não são estáticas nem imutáveis.

Voltando à contestação das crianças, ainda que eu sempre percebesse nelas alguma desconformidade em relação às orientações dominantes no Colégio (por sinal, algo que não é exclusivo dos ciganos), seria preciso acompanhar a vida escolar de alguns destes alunos para exemplificar melhor o que considere uma dificuldade da cultura dominante em impor-lhes seu **habitus**.

Ou seja: do ponto de vista analítico é mais fácil reconhecer como, quando e onde acontecem processos reprodutivos, que identificar os motivos pelos quais a reprodução não se produz numa circunstância específica. Muitas vezes pode ser apressado concluir que a resistência estudantil foi eficaz ao construir barreiras aos intentos de dominação. Na concepção de Willis, a relação entre culturas no ambiente pedagógico é uma via de mão dupla, na qual a produção e a reprodução cultural ocorrem simultaneamente. Teríamos que refletir sobre que parte dos comportamentos de contestação dos ciganos (filhos e pais, porque aqui temos um caso típico de estratégias de resistência com origem familiar ou, até mesmo, na totalidade do grupo étnico) contribuem para a reprodução de sua situação social, que, no seu caso, significa falar da permanência em seu estado de marginalização social.

Realmente eu creio que a escola possa oferecer instrumentos para a participação social dos ciganos e demais grupos subordinados, sempre que os mesmos passem a ver nela mais que um espaço de troca de bens de consumo — troca-se a escolarização das crianças por ajudas de todo o tipo. Se estes grupos conseguirem organizar-se para pleitear sua visão de educação, o processo de introdução da interculturalidade pode ganhar uma face verdadeiramente mais plural, por via da negociação.

Por último, quero dizer que a pesquisa de um grupo étnico numericamente

minoritário me abriu um campo de reflexões distinto de meus estudos anteriores. É o mesmo falar de diferenças culturais entre etnias ou entre classes sociais? Como se articulam estas duas variáveis? As etnias dominadas também fazem parte dos segmentos destituídos de poder social e de bens econômicos, mas se nosso critério de seleção de uma amostra basear-se exclusivamente em divisões sócio-econômicas, como seria o caso em relação aos estudantes “pobres” num país como o Brasil, provavelmente encontremos uma cultura comum mais difusa. Cabe indagar se esta circunstância pode colaborar mais ou menos à absorção de valores dominantes.

Notas

1. O uso corrente do vocábulo *minoría* por si só pode significar uma atitude discriminatória, visto que qualifica as etnias dominadas mesmo quando não sejam *minoría* numérica (como no caso da África do Sul). Veja-se Calvo Buezas, 1988.
2. Maiores dados sobre a situação sócio-econômica do povo cigano não poderão ser dados aqui, apesar de sua importância para a compreensão do fenômeno estudado. Posso adiantar que a maioria da população cigana espanhola possui baixo nível sócio-econômico e de escolaridade, com grande número de analfabetos, é habitante de favelas ou de moradias subvencionadas pelo Estado (“*viviendas de protección oficial*”) e ocupa postos de trabalho desqualificados ou ocupações na economia submersa. Para maiores detalhes remeto ao Relatório final da pesquisa: Ferreira, 1993.
3. Bourdieu & Passeron não utilizam o conceito de formação social em seu sentido marxista, e sim como sistema de relações de força material e de força simbólica entre grupos ou classes. A força material será maior caso não se perceba sua relação com a força simbólica. Esta, por sua vez, será maior quanto mais consiga dissimular a imposição do arbitrário cultural, legitimando a ordem social.
4. Chama-se de “*payo*” a todo aquele que não é cigano.
5. Um trabalho de Fernandez Enguita (1993) que também toca neste tema foi concluído após o término de minha investigação.
6. Por muitos motivos os ciganos retiram seus filhos da escola: porque famílias inteiras voltam ao campo em períodos determinados para participar da colheita (os imigrantes e os ciganos são mão de obra barata); também na cidade os filhos colaboram nas atividades econômicas de seus pais, enquanto as meninas cuidam de seus irmãos menores; por fim, frente a uma instituição que não lhes parece ter valor imediato, as crianças têm autonomia para decidir se querem ou não comparecer às aulas. Isto traz problemas aos ciganos porque as autoridades condicionam as ajudas sociais fornecidas a esta etnia à frequência de suas crianças à escola.
7. Veja-se, a este respeito, Calvo Buezas (1988) e Rex (1983).
8. Ao final da EGB (8 anos de duração, mas agora transformada pela reforma em implantação em “*Educación Primaria*”, com 6 anos de duração) o aluno que não superou os objetivos deste nível de ensino não recebe o “*Certificado de Graduado Escolar*”, que o qualificaria para prosseguir estudos. A reforma educacional está lançando esta

trava à possibilidade de continuar estudos para a educação secundária, mas de qualquer maneira creio que este aspecto mereceria uma larga discussão a respeito de seus pressupostos de igualdade.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos M. et alii. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p. 75-92.
- BURBULES, Nicholas. Uma teoria do poder em educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 19-36, jul./dez. 1987.
- CALVO BUEZAS, Tomás. *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos, 1990.
- _____. Minorías étnicas y sociedad dominante: perspectiva antropológica. In: SEGUNDAS Jornadas de Estudio sobre Servicios Sociales para la Comunidad Gitana, Madrid, 1987. *Ponencias, Comunicaciones, Conclusiones*. Madrid: Asociación Secretariado General Gitano, 1988.
- _____. *El racismo que viene; otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos, 1990.
- _____. *Los racistas son los otros; gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular, 1989.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. Educação e teorias da resistência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 3-15, jan./jun. 1989.
- _____. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid: CIDE, 1993. Memoria de investigación.
- FERREIRA, Márcia O.V. *Dominación y resistencia en la escuela: el caso de los gitanos*. Madrid: Universidad Complutense/Departamento de Sociología III, 1993. Memoria de investigación.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação; para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HELLER, Agnes. Sobre os preconceitos. In: _____. *O cotidiano e a história*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 43-63.
- McLAREN, Peter. *Rituais na escola; em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- REX, John. *Race relations in sociological theory*. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.
- SANCHEZ ORTEGA, M^a Helena. *Documentación selecta sobre la situación de los gitanos españoles en el siglo XVIII*. Madrid: Nacional, 1976.
- SAN ROMAN, Teresa. *Vecinos gitanos*. Madrid: Akal, 1976.
- VIEGAS FERNANDES, João. From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance. *British Journal of Sociology of Education*, v.9, n.2, p. 169-180, 1988.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Versão revisada de trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu - MG, outubro de 1994.

Márcia Ondina Vieira Ferreira é professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas /RS, doutoranda em Sociologia da Educação na Universidad Complutense de Madrid (Espanha) e bolsista do CNPq.

Endereço para correspondência:
Rua Almirante Barroso, 1734
96010-280 - Pelotas - RS - Brasil
E-mail: soso313@sis.ucm.es



20(1): 49-72
jan./jun. 1995

Ensino noturno de 2º grau: **O FRACASSO DA ESCOLA OU A ESCOLA DO FRACASSO?**

Eduardo Magrone Rodriques

RESUMO - *Ensino noturno de 2º Grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso?*

O artigo resgata as principais concepções que, durante o período de elaboração da nova LDB, influenciaram os debates acerca da definição de objetivos mais claros para o ensino de 2º Grau no Brasil. Além disso, destaca as principais determinações que proporcionaram a ampliação dos cursos noturnos de 2º Grau nos últimos anos. Por fim, oferece subsídios para uma interpretação dos elevados índices de evasão escolar do ensino noturno de 2º Grau, baseada nas relações estruturais entre a educação e a produção.

Palavras-chave: *Ensino de Segundo Grau, Ensino Noturno, Evasão Escolar*

ABSTRACT - *Evening high school: a failure of the school or a school of failure?*

The article brings out the principle conceptions that influenced the debates about the definition of clearer objectives for high school teaching in Brazil during the elaboration period of the new LDB. Besides this, it emphasizes the main determinations that brought about the increase of high school courses at night during the last few years. Last of all, it offers subsidies for an interpretation of the high drop-out levels in high school courses at night, based on the structural relations between education and production.

Key-words: *High School Courses, Courses at night, loss of students*

Nos últimos anos, o ensino noturno começou a despertar o interesse de pesquisadores e educadores. Até o final da década de 70, pesquisas, publicações e relatos sobre o tema eram raríssimos. A partir de 1981, as questões da escola noturna começaram a ocupar o espaço editorial de alguns periódicos especializados. No entanto, se levarmos em conta a dimensão que o fenômeno está adquirindo, o volume de pesquisas ainda é modesto. Algumas razões concorrem para isso. Primeiro, a massificação do ensino noturno em geral é um fenômeno recente na história educacional brasileira. Além disso, percebe-se uma certa resistência dos pesquisadores em educação a temas relacionados com o ensino noturno (Sposito, 1988). Por último, no que respeita ao ensino noturno de 2º Grau, o problema é ainda mais agudo, pois a maioria dos pesquisadores privilegia o ensino noturno de 1º Grau, haja visto que este grau se constitui no grande funil do sistema educacional brasileiro. Porém, em razão da frequência, da generalização e da intensidade com que a evasão, a reprovação e a repetência têm se manifestado nas escolas noturnas de 2º Grau, alguns pesquisadores têm voltado a sua atenção para os problemas nelas presentes.

Nos limites do presente artigo, far-se-á uma análise das concepções que influenciaram a definição dos objetivos para o ensino de 2º Grau, consubstanciada na nova LDB. A seguir, tentar-se-á resgatar algumas das principais determinações que concorreram para a recente ampliação do ensino noturno de 2º Grau. Por fim, buscar-se-á uma interpretação, baseada nas relações estruturais entre a educação e a produção, para os elevados índices de evasão escolar, verificados nos cursos noturnos do grau de ensino em causa.

O ensino de 2º Grau no Brasil

A tradição classista da educação brasileira consagrou uma dualidade entre o ensino voltado para as elites e o ensino voltado para a maioria da população que atravessou inabalada as diferentes reformas pelas quais passou o ensino médio. “A essa dualidade, Anísio Teixeira chamou ‘o ensino para os nossos filhos’ e ‘o ensino para os filhos dos outros’, o primeiro chamado de secundário, e o segundo, de técnico-profissional”. (Catani et al. 1989: 208).

A proposta de profissionalização universal e compulsória para o ensino de 2º Grau (Lei 5692/71) representou uma tentativa de superar a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro que separa a educação geral da formação profissional. Porém, o fracasso das idéias, presentes em seu texto e nas linhas da legislação que imediatamente a seguiu, não apenas resgatou o dualismo anteriormente vigente, como também acentuou a falta de identidade do 2º Grau como grau de ensino.

Com efeito, a referida falta de identidade é apenas um aspecto da desoladora realidade do 2º Grau no Brasil. Além disso, a pauperização de significativa

parcela de sua clientela, a escassez de recursos, a cobertura deficiente, o desprestígio social e profissional do corpo docente e outros tantos problemas, bastante conhecidos de todos aqueles que se ocupam das questões relativas a esse grau de ensino, contribuem para configurar uma situação bastante delicada. O presente artigo limitar-se-á a abordar a problemática da formulação do significado social e de objetivos mais claramente definidos para o ensino de 2º Grau brasileiro.

No período que antecedeu a elaboração da nova LDB, muitos educadores empenharam-se em definir objetivos mais específicos para o ensino de 2º Grau. Durante este período, em função de um contexto marcado pela histórica dualidade estrutural (ensino propedêutico/ensino técnico-profissional) do 2º Grau no Brasil e pelo advento da mudança na base técnica da produção, operada em escala mundial, os debates convergiram para a necessidade de definir a natureza das relações entre o ensino médio e o mundo do trabalho. Algumas das principais contribuições neste sentido foram proporcionadas por Dermeval Saviani, Paolo Nosella, Acácia Kuenzer, Lucília de Souza Machado e Gaudêncio Frigotto¹.

Segundo Saviani, a dificuldade para definir o lugar do 2º Grau no interior de um sistema de ensino decorre da insuficiente compreensão do modo como se articula o problema do ensino com a questão do trabalho. Seguindo esta argumentação, o ensino de 1º Grau estaria assentado no conceito e no fato do trabalho, isto é, a problemática do trabalho fundamentaria as disciplinas básicas do currículo da Escola Elementar. O autor adverte ainda que, na escola elementar, o trabalho age como determinante do conteúdo curricular em termos implícitos, isto é, sendo o trabalho uma exigência introduzida no próprio modo como a sociedade se organizou, o domínio dos conteúdos curriculares passa a ser uma exigência para a simples participação na vida social, e não somente para se inserir no processo produtivo.

Em nível de 2º Grau, tratar-se-ia de explicitar como o conhecimento se relaciona com o trabalho. O ensino de 2º Grau, ao lidar com um nível mais elevado de sistematização do saber, não pode considerar o fenômeno do trabalho como determinante dos conteúdos curriculares em termos implícitos. Assim, o 2º Grau deve “explicitar como a Ciência, potência espiritual, se converte em potência material no interior do processo produtivo, ou seja, no interior do trabalho material” (Saviani, 1988: 85). A explicitação do modo como o saber se articula com o processo produtivo não pode se realizar apenas no plano teórico, mas também no plano prático. Portanto, o ensino de 2º Grau oportunizará a manipulação, no interior de oficinas, dos processos básicos que caracterizam o moderno trabalho produtivo, de modo que os estudantes dominem os princípios fundamentais sobre os quais estão assentadas as múltiplas técnicas presentes na produção contemporânea (Saviani, 1988).

De outra parte, Paolo Nosella procurou definir o sentido do ensino de 2º Grau a partir do conceito gramsciano de escola unitária. Segundo ele, quando se

afirma que o ensino de 1º Grau objetiva preparar os indivíduos para a sua inserção na vida social, ao passo que o ensino de 2º Grau visa preparar a sua clientela para o ingresso no mundo do trabalho, já foi rompido o princípio da unitariedade. Portanto, o 2º Grau representaria a fase final da escola unitária, ou seja, a escola elementar e a escola média constituiriam a escola-do-trabalho a qual teria um caráter formativo, em contraste com a escola superior que, sem renunciar à formação geral, também proporcionaria o treinamento necessário para o desempenho de funções específicas.

Seguindo as pegadas de Gramsci, Nosella afirma que a especificidade do 2º Grau não se encontra no princípio educativo, pois o trabalho é o princípio educativo comum a ambos os graus, nem mesmo na terminalidade (profissionalização), pois os dois graus são formativos. A diferença entre o 1º e o 2º Grau estaria no método didático, uma vez que, no 2º Grau, a aprendizagem se daria menos pela ação pedagógica do professor e mais pelo esforço espontâneo e autônomo do aluno. A diferença de método didático justificar-se-ia pelo fato de a escola média ser a ante-sala da futura especialização que, por sua vez, poderá ocorrer na universidade ou no trabalho, mas que não poderá prescindir da autonomia intelectual e moral, do senso de responsabilidade, da criatividade e de outros predicados que não devem ser monopólio da Universidade ou serem deixados ao acaso da vida prática (Gramsci, 1982).

De acordo com isso, Nosella sugere que o artigo da Lei de Diretrizes e Bases concernente aos objetivos do ensino médio tenha a seguinte redação:

“O ensino de 2º grau constitui a etapa conclusiva da escola unitária e é direito e obrigação de todos. Visa a aprofundar o entendimento das relações entre os homens e destes com a natureza, através de métodos didáticos que levem os jovens a estudar e pensar de forma cada vez mais autônoma, livre, independente, criativa e crítica” (1991:159).

Acácia Z. Kuenzer apresentou uma proposta para o ensino de 2º Grau a partir do conceito gramsciano de trabalho como princípio educativo. A partir de investigações empíricas, Kuenzer constatou que os trabalhadores reconhecem a escola como um espaço de resistência ao processo de desqualificação resultante da divisão social do trabalho. Também verificou que os trabalhadores-estudantes reivindicam uma escola de 2º Grau que os prepare tanto para o ingresso no mundo do trabalho, como para a continuidade dos estudos em nível superior. A par destas constatações, a autora afirma que a atual escola de 2º Grau nem mesmo atende os interesses das classes dominantes e das camadas médias, revelando a inadequação da proposta pedagógica vigente com as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira.

Segundo Kuenzer, a incorporação de ciência e tecnologia pela moderna produção industrial desestabiliza o velho princípio educativo humanista que se assentava em uma divisão rígida entre funções instrumentais e intelectuais. Assim,

a modernidade estaria a exigir um novo tipo de intelectual cujo exemplo encontrar-se-ia no técnico da indústria que é simultaneamente um técnico e um dirigente, possuidor de uma formação técnico-científica e histórico-crítica (Kuenzer, 1989). Em consequência, o princípio educativo humanista tradicional que exige a oferta de diversos tipos de ensino de 2º Grau, de modo que dirigentes e trabalhadores sejam formados em escolas com objetivos distintos, entra em crise e deve ser substituído. A nova escola de 2º Grau terá o trabalho como princípio educativo.

Como decorrência deste novo princípio educativo, a nova escola de segundo grau apresentará estrutura única, não admitindo mais a dualidade estrutural que separa a escola da cultura da escola do trabalho. Terá a politécnica como conteúdo, uma vez que propiciará o resgate das mediações entre o geral e o específico, sem cair na especialização, nem no academicismo. Adotará a dialética como método, reunificando teoria e prática, saber e fazer, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual. Implantará a gestão democrática como síntese superadora do autoritarismo e do espontaneísmo, substituindo a ação autoritária pelo trabalho coletivo. Por fim, será dotada de condições físicas adequadas, modernas e atualizadas.

Não obstante a autora reconhecer a impossibilidade de superar a dualidade estrutural no ensino de 2º Grau a partir da escola, uma vez que tal dualidade é uma resultante da divisão social e técnica do trabalho, ela admite, contudo, ser necessário iniciar o processo que culminará nesta superação. Para tanto, garantir, a todos os trabalhadores, a posse de um saber que lhes ajude a superar o aprendizado profissional estreito que eles adquirem no trabalho constituir-se-á em um passo importante (Kuenzer, 1989).

Lucília de Souza Machado formulou uma proposta para o ensino de 2º Grau, baseada no conceito de politécnica. Após constatar a complexidade das questões que envolvem o ensino de 2º Grau, a autora faz a seguinte pergunta: “Existem condições objetivas na realidade social que fazem com que essa discussão [acerca da politécnica] seja posta?” (Machado, 1991: 55) Respondendo afirmativamente, destaca, a seguir, três necessidades objetivas que, segundo ela, fazem com que a discussão sobre o ensino politécnico deva ser iniciada.

A revolução científico-técnica contemporânea é apontada como a primeira necessidade. Segundo Machado, essa revolução não se reduz a uma quantidade de técnicas novas, introduzidas nas unidades produtivas, mas é “toda uma relação do homem com o trabalho, onde a técnica entra numa nova etapa de seu desenvolvimento” que se traduz em modificações “no papel e no lugar do homem na produção, no conteúdo do trabalho, no conteúdo profissional, na esfera da gestão” (Machado, 1991: 56). Em outras palavras, o mundo do trabalho, com o advento das novas tecnologias, sofre profundas transformações que alteram radicalmente a natureza das operações executadas, simplificando funções operacionais, aumentando as tarefas de planejamento, preparação e supervisão.

A segunda necessidade relaciona-se à base técnica-material da sociedade. Segundo a autora, o atual estágio de desenvolvimento tecnológico do Brasil faz com que a sociedade demande um novo conteúdo para o ensino hoje oferecido. De acordo com esta visão, as transformações em curso no interior dos sistemas produtivos apontam para uma mudança do conceito de qualificação. Assim, o trabalhador parcelarizado resultante da especialização estaria cedendo lugar a um trabalhador capaz de exercer várias atividades, assinalando uma verdadeira fusão das especializações. Em função disso, tanto a indústria, quanto o setor de serviços estariam a exigir um trabalhador de perfil amplo (Machado, 1991).

A terceira necessidade é uma consequência das duas últimas. Trata-se da necessidade de preparar os indivíduos para as mudanças nas formas de organização do trabalho, decorrentes da revolução científico-técnica, “é a necessidade de desenvolver as faculdades da invenção técnica, do espírito criador e da atividade empreendedora...” (Machado, 1991: 58)

Em função das considerações anteriores, Machado formula uma proposta de estrutura unitária para o curso de 2º Grau. Trata-se de uma estrutura que compreenderia um curso de 2º Grau de quatro anos com dois ciclos, cada ciclo com dois anos. Nos dois ciclos, o trabalho é o critério fundamental para a interligação das disciplinas, de modo que a tradicional divisão entre formação geral e formação específica seja superada. No Primeiro Ciclo, todos os alunos teriam uma formação politécnica geral. No Segundo Ciclo, o Politécnico Específico, sem abrir mão da orientação politécnica, ter-se-ia alguma diferenciação em função de grandes áreas da atividade econômica.

Contudo, a autora reconhece a existência de circunstâncias que condicionam, limitam e restringem a adoção do ensino politécnico. Entre estas, destaca o regime social predominante na sociedade brasileira, baseado na apropriação privada da produção social, que impede a escola de incorporar a dimensão social do trabalho, pressuposta pelo ensino politécnico. Além disso, o incipiente desenvolvimento da economia nacional, o estado precário do sistema público de ensino, a dependência tecnológica do país e outros fatores fazem com que a politécnica seja apenas um caminho que abre possibilidades, uma reivindicação, uma bandeira (Machado, 1991).

Recentemente, Gaudêncio Frigotto levantou alguns aspectos relativos às mutações tecnológicas, à ampliação das capacidades intelectuais da força de trabalho e suas consequências para o ensino de 2º Grau. O autor inicia, resgatando sumariamente os principais momentos da trajetória de subordinação das relações sociais de produção ao capital, configurada pelas mudanças operadas na base técnica da produção.

Assim, até a metade do século XVIII, a base técnica da produção permitia ao capital somente uma subordinação formal do trabalho, já que tanto o saber sobre o trabalho, como os instrumentos, pertenciam ao trabalhador que, até mesmo, podia definir o ritmo da produção. Por volta de 1760, a invenção do

tear, da máquina a vapor e do autômato revolucionam a base técnica da produção. A partir daí, os conhecimentos científicos e tecnológicos passam a ser continuamente apropriados pelo capital, de modo que a subordinação formal do trabalho torna-se subordinação real, viabilizada pela progressiva divisão e organização do trabalho, com vistas a intensificar a produtividade do trabalhador.

A partir da segunda metade do século XIX, o advento da energia elétrica, petróleo, aço, química e outros materiais configura uma nova etapa do esforço empreendido pelo capital para subordinar a força de trabalho no qual a força física é progressivamente substituída pela força mecânica. Na segunda metade do século XX, a base técnica da produção é revolucionada em dimensões sem precedentes. O aparecimento de novas formas de geração e distribuição de energia, a introdução de tecnologias com base microeletrônica nas unidades produtivas, o surgimento de novos materiais a partir da biotecnologia e outras inovações fazem com que o papel da força física no processo produtivo seja diminuído na razão direta da ampliação das capacidades intelectuais (Frigotto, 1991).

Todas estas modificações repercutem nos planos econômico, político, cultural, ético e educacional. No plano educacional e da formação profissional, segundo Frigotto, haveria uma tendência no sentido de privilegiar uma formação geral em detrimento de uma formação especial, voltada para o adestramento em uma técnica específica. Diante disso, Frigotto afirma que o projeto da nova LDB constitui um avanço, uma vez que:

“... explicita a concepção de um sistema nacional unitário de educação, incorporando como educação básica a escola de segundo grau. Situa a profissionalização no patamar que as novas bases técnicas apontam. Define, com clareza, as bases financeiras e materiais indispensáveis e, sobretudo, indica a necessidade do desenvolvimento crítico das bases científicas, históricas e culturais, no âmbito da escola básica.” (1991:141).

No entanto, ele adverte para os riscos de pensar a educação exclusivamente a partir do sistema produtivo, pois as transformações que aí se sucedem representam um avanço do ponto de vista do capitalismo contemporâneo, mas não alteram o seu caráter de exploração e exclusão (Frigotto, 1991).

Como se pode perceber, de acordo com a visão de boa parte dos autores referidos nos parágrafos anteriores, a introdução das novas tecnologias nos modernos processos produtivos exige a formação de um novo trabalhador, atitudinal e cognitivamente enriquecido. Em consequência, estaríamos diante da necessidade de uma educação voltada para a aprendizagem dos princípios científicos gerais que subjazem à tecnologia moderna. Assim, a escola unitária ou politécnica que tem no trabalho o princípio educativo fundamental teria, na atual mudança na base técnica da produção, a condição material de possibilidade para a sua implantação. Esta linha de raciocínio que estabelece uma relação linear entre novas tecnologias e educação foi recentemente objeto de algumas críticas.

Ainda durante os debates sobre a Nova LDB, Miguel Gonzalez Arroyo (1988) fez duras críticas aos pressupostos das concepções de alguns educadores a respeito das funções sociais e dos objetivos do ensino de 2º Grau. Segundo Arroyo, o primeiro pressuposto a ser revisto é o que ele chama de a negatividade pedagógica do trabalho concreto. Na visão de alguns educadores, a fábrica e os processos de trabalho estariam transferindo para a máquina o saber do operário. Assim, os trabalhadores estariam sendo submetidos a um processo crescente de desqualificação cujo resultado seria o aprofundamento da divisão social e técnica do trabalho. Diante disso, a escola de 2º Grau estaria sendo chamada a cumprir uma função milagrosa: unir aquilo que parece ser inerente à tendência do trabalho nas modernas sociedades capitalistas, ou seja, a divisão entre o saber e o fazer. Em contrapartida, Arroyo propõe que se ressalte a contradição inerente ao trabalho concreto, inclusive capitalista, que, ao mesmo tempo, possui uma positividade e uma negatividade pedagógicas. Nesse sentido, tanto a tendência da divisão técnica e social do trabalho na produção moderna de mutilar as habilidades do trabalhador, como a percepção da tradição mais radical que considera o trabalho industrial educativo, porque supera os limites intelectuais e humanos inerentes ao trabalho do campo e da artesanania, devem ser levadas em conta.

Outro pressuposto criticado por Arroyo diz respeito a uma aludida desqualificação da escola de 2º Grau que, em virtude dos resultados da reforma do ensino de 1971, teria acabado por se desvincular do mundo do trabalho. Segundo Arroyo, a atual escola de 2º Grau nunca esteve tão vinculada ao mundo da produção. A idéia de que a escola só está vinculada ao mundo do trabalho, quando possui oficinas para os alunos mexerem nas máquinas, com a lata, a madeira etc. é uma visão muito estreita de vinculação, uma reminiscência da época manufatureira. Na verdade, a filosofia da Lei 5692/71, não os detalhes da profissionalização, teria penetrado de maneira irreversível nas escolas de 2º Grau. De acordo com a sua visão, os vínculos reais entre a escola e o mundo da produção estariam passando hoje pela base curricular do 2º Grau que é constituída de conteúdos técnico-científicos de altíssima qualidade e de altíssimo rigor. Assim, não somente a lógica dos livros didáticos de 10, 15 ou 20 anos atrás, como também o rigor exigido na lógica mental do aluno assemelhar-se-ia com o rigor científico da tradução matemática, inerente ao mundo da produção moderna.

Por fim, Arroyo critica a fantasia de uma escola politécnica que se constituiria em uma ilha de excelência, encarregada de formar o trabalhador integral, mas, cercada pela divisão social do trabalho por todos os lados. Ele se declara partidário da escola politécnica, mas considera que o *locus* da qualificação não pode ser deslocado das relações sociais concretas para o interior da escola. Seguindo a sua argumentação, a “visão negativa do mundo da produção tem que ser revista e esse transladar da positividade para uma agência externa ao mundo da produção é no mínimo ingênuo” (Arroyo, 1988: 30).

Recentemente, Tomaz Tadeu da Silva (1993) fez várias objeções à tendência

de colocar as novas tecnologias no centro da análise da relação entre educação e trabalho. A primeira objeção diz respeito ao fato de o grau de penetração das novas tecnologias e dos novos modelos de gerenciamento do trabalho no sistema produtivo brasileiro ser praticamente desconhecido, existindo inclusive indícios de que, mesmo naquelas unidades produtivas mais suscetíveis à adoção das novas tecnologias, a extensão da sua utilização ser bastante limitada (cf. Fleury & Vargas, 1983; Fleury & Humphrey, 1992; Carvalho e Schimitz, 1990).

A segunda objeção refere-se à propensão dos debates acerca das relações entre as novas tecnologias e a educação de privilegiar os aspectos fisiológicos, conteudísticos e técnicos das novas habilidades exigidas pelas mudanças no processo de trabalho, em prejuízo do entendimento das determinações sociais e políticas aí envolvidas. Ou seja, o fato de os modernos processos de trabalho, ao contrário dos tradicionais esquemas da fábrica fordista e taylorista, ampliarem o leque de aptidões exigidas do trabalhador manual, não implica uma integração completa das atividades de planejamento e execução no interior das unidades produtivas. Por mais radicais que forem as transformações no conteúdo do trabalho manual, a barreira social e política da separação entre planejamento execução, trabalho intelectual e trabalho manual não será ultrapassada (Silva, 1993).

A terceira objeção diz respeito à validade discutível do modelo recorrentemente utilizado para analisar as relações entre as novas tecnologias e a educação. A idéia predominante é a de que o sistema educacional deveria fornecer as categorias de trabalhadores, portadoras das características cognitivas e atitudinais, exigidas pelo sistema produtivo. Desse modo, mesmo quando uma relação linear entre a educação e o mercado de trabalho é veementemente rejeitada, reedita-se, em uma nova versão, as já tão criticadas teorias técnico-funcionalistas e a teoria do capital humano que fundamentaram o planejamento educacional brasileiro nos anos setenta, pois postula-se modificações no sistema educacional, de modo que este se sintonize com as novas exigências do sistema produtivo. O raciocínio está baseado em uma matriz conceitual que liga escola e produção através da demanda, independentemente do verniz crítico que o reveste (Silva, 1993).

A quarta objeção refere-se a ausência quase completa do conceito de classe social nas análises das relações entre o sistema educacional e as mudanças na base técnica da produção. Tal ausência talvez explique a centralidade, neste debate, das modificações de conteúdo no pólo manual do trabalho, introduzidas pelas novas tecnologias, em detrimento da relação entre trabalho mental e trabalho manual. Sem uma análise de classe, a atenção analítica desloca-se das relações entre posições no interior do processo de produção e do contexto das relações sociais mais amplas para as modificações absolutas, técnicas, de conteúdo ou de natureza, introduzidas no âmbito do trabalho manual pelas novas tecnologias, e para sua suposta positividade (Silva, 1993).

A última objeção diz respeito ao fato de a maioria das pesquisas sobre o impacto das novas tecnologias enclausurarem-se no interior do processo de trabalho e, desse modo, negligenciarem as relações mais amplas estabelecidas entre a educação e o processo de produção capitalista. Tal enfoque restritivo, faz com que tais estudos concebam a relação entre educação e produção como sendo constituída exclusivamente pelo fato de a educação produzir indivíduos específicos e distribuí-los pelos postos da produção diferenciadamente. Enquanto que uma perspectiva estrutural das referidas relações buscaria investigar o fato mesmo da existência de uma instituição educacional separada da produção que contribui decisivamente para a definição e legitimação da divisão social do trabalho (Silva, 1993).

Após a exposição das concepções atuais acerca do sentido e dos objetivos do ensino de 2º Grau, assim como da crítica que as sucedeu, pode-se tecer algumas considerações sobre o conteúdo do capítulo da nova LDB, destinado ao ensino médio. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo X, incorporou algumas idéias que foram expostas em parágrafos anteriores. O artigo 51 que define os objetivos específicos do ensino médio está redigido da seguinte maneira:

“O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos:

I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;

II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;

III - o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”

(LDB — texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, 1990).

Como se pode perceber, muitas das idéias referidas anteriormente foram incorporadas à Lei. Entre elas, a definição do ensino médio como sendo a etapa final da educação básica, a necessidade de adaptação flexível às novas condições do mercado de trabalho, a conveniência de desenvolver a autonomia intelectual já na escola média e a importância de compreender os fundamentos científicos dos modernos processos produtivos. Além disso, as diretrizes do currículo do ensino médio também confirmam a influência de algumas idéias anteriormente expostas.

Contudo, um capítulo específico da Lei (Capítulo XI) é dedicado à formação técnico-profissional propriamente dita. Neste, entre outras disposições, consta que a formação técnico-profissional será oferecida predominantemente fora do

sistema de ensino regular (parágrafo 2º do Artigo 56). Assim, as instituições destinadas à formação técnico-profissional constituirão rede própria (Artigo 57) e o órgão normativo e de coordenação superior da rede de formação técnico-profissional será o conselho Nacional de Formação Profissional. Paralelamente, o Conselho Nacional de Educação atuará como coadjuvante nas questões relativas às formas de articulação, equivalência e complementaridade entre a formação técnico-profissional, oferecida em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho, e a educação profissional de nível médio, ministrada no sistema de ensino regular.

Em que pese a nova LDB, no que concerne ao ensino médio, representar um avanço efetivo em relação às disposições do cipoal de leis até agora em vigor, a questão da indefinição quanto a um sentido para o ensino médio brasileiro não foi resolvida. A abrangente definição dos objetivos para este grau de ensino, oferecida pela legislação em vigor, foi efetivamente substituída por uma definição mais específica dos objetivos para o ensino médio. Com a nova LDB, ao lado do objetivo geral da educação básica — compreendida pelos níveis fundamental e médio — definido no Artigo 27 do Capítulo VII, tem-se uma relação dos objetivos exclusivos do ensino médio no supracitado Artigo 51. Porém, a dualidade estrutural do ensino médio brasileiro que separa o ensino secundário do ensino técnico-profissional permanece inalterada, pois a criação de um sistema independente de formação de mão-de-obra (capítulo XI) denuncia esta tão criticada dualidade.

Tal dualidade representa não somente o resultado das demandas do sistema produtivo que necessita de uma distribuição desigual do conhecimento entre os homens, de modo que estes ocupem posições diferenciadas na hierarquia do trabalho coletivo, como também representa as próprias relações estruturais entre a educação e a produção em uma sociedade capitalista, relações estas marcadas por uma forte separação entre ambas. Afinal, a conquista definitiva de uma escola politécnica na qual a sua organização e o seu currículo tenham por base o trabalho como princípio educativo depende fundamentalmente, como dizia Gramsci, do estabelecimento de relações sociais gerais também unitárias (Gramsci, 1982) nas quais o princípio da unidade entre concepção e execução, trabalho manual e intelectual, teoria e prática tornará dispensável a existência de uma esfera separada da produção e identificada com o trabalho mental como a escola que hoje conhecemos.

A importância de uma legislação reside no seu caráter mediador das relações sociais, no fato de ser objeto e fruto da disputa entre as diferentes forças sociais representativas dos interesses contraditórios que atuam na sociedade (Moraes & Neto, s. d.). De acordo com esta visão, pode-se dizer que a nova LDB avançou até onde poderia avançar. De resto, a história educacional brasileira é pródiga em exemplos de que legislação alguma é capaz, por si mesma, de operar mudanças profundas nas estruturas sociais e educacionais. Por isso, para os estu-

dantes do 2º Grau, especialmente para a sua majoritária parcela que estuda à noite, permanece a dura realidade de continuar pertencendo a uma escola que não admite ilusões.

O ensino noturno de 2º Grau

No final dos anos 50 e início dos anos 60, o processo de substituição das importações viabilizou a industrialização da economia brasileira. A consolidação do modelo urbano-industrial representou um desenvolvimento significativo da sociedade, alterando sensivelmente as condições de vida da população. A crescente industrialização e a acelerada urbanização alterou o mercado de trabalho, aumentando as oportunidades de emprego em atividades urbanas não manuais, e alimentando as expectativas de ascensão social. Em decorrência, a população voltou-se para a educação escolar, especialmente a dos níveis médio e superior, vendo nela o meio mais acessível de ocupar os postos de trabalho melhor remunerados e socialmente mais prestigiados (Beisiegel, 1984).

No período 1968-73, o País vivenciou o chamado “milagre brasileiro”, momento de grande expansão da economia que gerou uma euforia de falsa prosperidade. Neste período, além da tentativa de vincular educação e trabalho com a opção pela profissionalização generalizada e obrigatória no ensino de 2º Grau, observa-se também um expressivo aumento das matrículas neste grau de ensino, o que impulsionou a ampliação da rede pública de 2º Grau. Conforme Carlos R. J. Cury (1990), o percentual de matrículas em estabelecimentos públicos de ensino médio no Brasil passou de menos de 40% em 1960 para mais de 60% em 1988, enquanto que o mesmo percentual em estabelecimentos particulares caiu de aproximadamente 50% para menos de 40% no mesmo período, sendo que, já na década de 60, o setor público passa adiante do setor privado em número de matrículas. Em contrapartida, segundo o mesmo autor, a hegemonia da rede privada, em número de estabelecimentos de ensino médio, só irá ser abalada nos anos 80, sendo que, atualmente, o setor público responde por 56% do número de estabelecimentos.

O surto de desenvolvimento econômico, verificado durante os anos do “milagre brasileiro”, multiplicou as posições relativamente elevadas na hierarquia ocupacional cujo acesso, até então, não era exclusivo dos portadores de diploma secundário. Porém, a proliferação das referidas posições decorrente do crescimento econômico do País fez com que o grau da credencial escolar exigido para a ocupação delas se elevasse. Assim, os portadores de diploma dos cursos elementar (hoje 1ª a 4ª séries do 1º Grau) acorreram em massa aos cursos colegiais (hoje 1ª a 3ª séries do 2º Grau). Com o tempo, a elevação do grau da credencial escolar exigida para o exercício das profissões economicamente mais compensadoras e socialmente prestigiadas, aliada à abundância de candidatos a estas

mesmas profissões com diploma colegial, acabaram por desvalorizar o diploma de ginásio. A degradação do diploma ginasial no mercado de trabalho é assinalada pelo fato de a Lei 5692/71 transferir o curso Ginasial do Secundário para o Primário (Singer, 1988).

Com efeito, em 1950, o certificado do Curso Primário garantia o acesso à maioria dos melhores empregos. Apenas 2,7% da população portava diploma secundário e constituía uma elite que monopolizava o acesso a carreiras no serviço público e na administração de grandes e médias empresas; já os portadores de diploma universitário se encontravam em uma situação ainda mais invejável quanto ao preenchimento das ocupações de “colarinho branco” (Singer, 1988). Em outras palavras, o término dos cursos Elementar e Ginasial deixou de pressupor que o indivíduo estivesse apto a ingressar no mercado de trabalho. É como se tais cursos tivessem perdido o seu caráter “terminal” para se tornarem “básicos”. Desse modo, o diploma do curso Colegial, hoje 2º Grau, passou a ser decisivo para alguém disputar uma vaga na maioria das ocupações do mercado de trabalho, fazendo com que a demanda pelo ensino de 2º Grau aumentasse significativamente, e impulsionando a massificação dos cursos noturnos de 2º Grau. Como explica Paul Singer:

“Em 1950, aspirava-se apenas que todos pudessem cursar o Primário. A Escola Secundária, embora propedêutica preponderantemente, funcionava para a maioria dos que conseguiam concluí-la, como preparatória para o mercado de trabalho. Como tal, tinha prestígio e constituía via para posições relativamente elevadas na hierarquia social. Na medida em que tais posições se multiplicavam, por efeito do desenvolvimento, a demanda pelo Ensino Secundário ia crescendo explosivamente. A instituição de cursos médios noturnos, em que membros da força de trabalho tinham oportunidade de elevar sua escolaridade foi uma resposta à pressão da demanda” (1988: 7).

A lógica do credencialismo, enquanto valorizadora das credenciais escolares como requisito para o acesso às oportunidades de trabalho, gera um movimento tendencial de degradação progressiva do sistema escolar em relação ao mercado de trabalho. Assim, a elevação dos níveis de escolaridade da população tem como contrapartida a elevação dos requisitos de admissão por parte dos empregadores, de modo que postos de trabalho antes vinculados à conclusão do 1º Grau passam a ter o curso de 2º Grau como requisito para a sua ocupação e os postos tradicionalmente vinculados ao 2º Grau passam a ter o curso superior como requisito para a sua ocupação.

Naturalmente que não se está aqui tentando reduzir a complexidade que caracteriza o fenômeno da educação escolar nas sociedades modernas a uma mera rede institucional, encarregada de distribuir certificados. Como se sabe, o aparelho escolar desempenha uma função política de controle social muito forte. Decisões a respeito de a quem ou a quantos os diversos níveis e tipos de escola

devem atender são capitais para a regulação do poder político em uma sociedade fortemente estratificada. Além disso, decisões sobre o que ensinar em cada nível de ensino ou tipo de escola estão estreitamente ligadas à distribuição e a apropriação diferenciada do saber que, por sua vez, reproduz a hierarquia social e ocupacional necessária para o “bom andamento das coisas”.

O que se pretendeu foi apenas salientar a influência exercida pela ideologia credencialista em dado momento da história educacional brasileira na expansão das matrículas em nível de 2º Grau e na generalização dos cursos noturnos. Em momento algum, houve a intenção de erigir a legitimação meritocrática da desigualdade social via credencial escolar em princípio explicativo das relações entre educação e trabalho em uma sociedade moderna.

A demanda por ensino noturno durante as décadas de 70 e 80 foi tão expressiva que a Assembléia Nacional Constituinte, instalada durante os anos de 1987-1988, decidiu assegurar na Constituição Federal o direito dos estudantes noturnos de acesso à escola. Assim, o Artigo 208 do Capítulo III dispõe o seguinte: “O dever do estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de : Inciso VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Tal preocupação dos deputados federais constituintes é representativa da necessidade de, nos últimos anos, parcelas cada vez maiores da população estudantil brasileira recorrerem ao ensino noturno como única alternativa de prosseguir a sua escolarização.

No entanto, a generalização dos cursos noturnos representou, ao mesmo tempo, a democratização do acesso à escola e o fortalecimento de mais uma divisão dessa mesma escola. No que respeita ao 2º Grau, a democratização do acesso à escola é atestada, não apenas pelo aumento do número de matrículas, ou pela expansão da rede pública, mas também pela constatação, na última década, de uma alteração qualitativa no perfil sócio-econômico da clientela dos cursos de 2º Grau. Não há dúvidas de que os filhos de trabalhadores, muitos dos quais também trabalhadores, se fizeram cada vez mais presentes nas escolas de 2º Grau em anos recentes, e o ensino noturno, a despeito dos seus problemas, contribuiu decisivamente para isto (Kuenzer, 1988). Porém, a mesma tradição classista da educação brasileira, responsável pela divisão do ensino médio em ensino propedêutico e ensino técnico-profissional, consagrou, nos últimos anos, a divisão entre ensino diurno e ensino noturno. Como diria Anísio Teixeira: o primeiro é o ensino que desejamos para os nossos filhos, e o segundo, o ensino que desejamos para os filhos dos outros.

Naturalmente que a divisão entre escola pública e escola particular que polarizou os debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases em 1961, bem como a referida separação entre ensino técnico-profissional e ensino propedêutico que a Lei 5692/71 tentou abolir sem sucesso, permanecem intocadas no interior do sistema educacional brasileiro. Porém, a estas divisões acrescenta-se hoje uma outra que, em verdade, já fazia parte da realidade educacional brasileira há

muitos anos, mas sem adquirir a expressão que obteve com a recente expansão do ensino de 2º Grau (Scheibe e Bazzo, 1989).

A divisão da escola em dois turnos é cada vez mais uma divisão de classes sociais no interior do ambiente escolar. Tal constatação deriva da observação de algumas distinções que o ensino noturno foi adquirindo ao longo de sua trajetória. Em primeiro lugar, desde os tempos do Brasil Império, o ensino noturno é freqüentado majoritariamente por aqueles que a necessidade de trabalhar impede a freqüência em cursos diurnos.

Em segundo lugar, o matiz classista dos cursos noturnos é ainda mais flagrante, quando se observa que, historicamente, os poderes públicos destinaram o ensino noturno a uma clientela cujo perfil social se assemelhava em muitos aspectos ao perfil social da clientela preferencial dos cursos técnico-profissionais. Como se sabe, o ensino técnico-profissional, desde as suas origens mais remotas, foi associado à preparação dos pobres, dos humildes e dos necessitados para atuarem em funções técnicas da hierarquia ocupacional, mas de pouco prestígio intelectual e profissional (Kuenzer, 1987; Richardson, 1988). Por sua vez, o ensino noturno também foi historicamente destinado ao atendimento do jovem e do adulto que, já engajados em atividades produtivas, não puderam freqüentar a escola “na época certa”, aos que trabalham e perseguem a superação de sua atual condição social ou “ao homem do povo que vive do salário” (Carvalho, 1984: 23).

Em terceiro lugar, os poderes públicos raramente dedicaram a mesma atenção a turnos diferentes de uma mesma rede escolar. Em São Paulo, o Estado mais rico da Federação, os cursos noturnos de 2º Grau ainda dependem do subaproveitamento do espaço físico de muitos estabelecimentos de ensino para garantir a sua sobrevivência, em que pese a expansão da rede estadual de ensino dever-se ao crescimento das matrículas no noturno (Almeida, 1988).

Em suma, tanto o ensino técnico-profissional, quanto o ensino noturno foram recorrentemente associados, ao longo da história educacional brasileira, àqueles que já ocupavam ou iriam ocupar alguma função no pólo manual da divisão social do trabalho.

Com efeito, o processo de democratização do acesso à escola de 2º Grau, observado nas últimas décadas, foi acompanhado por um processo de diferenciação social dessa mesma escola. Semelhante fenômeno de ampliação do acesso à escola por parte das camadas populares e simultânea diferenciação social dessa mesma escola pôde ser observado em diferentes épocas e países. Como observa o sociólogo espanhol Mariano Fernández Enguita:

*“... em geral, todo acesso de novas camadas sociais à escola ou à educação se viu acompanhado mais ou menos automaticamente pela diferenciação desta. Quando começa a se dar um certo acesso generalizado na Itália renascentista, as escolas urbanas logo se diferenciam em *senatoriae* ou *latinae* e “alemãs”; quando a Reforma chama todos à escola, surgem de forma separada os giná-*

*sios, nos quais se ministra uma cultura clássica e humanística; quando as ordens religiosas estendem seus braços em direção aos setores populares, os jesuítas se encarregam de oferecer um ensino distinto às classes altas; a Revolução Francesa proclama o ideal da escolarização universal, mas Napoleão se ocupa dos liceus e das universidades. Ainda hoje prossegue (e prosseguirá, de uma ou de outra forma) a mesma divisão da escola: pense-se nos liceus franceses e italianos, a **Hauptschule** alemã, as **public** e **grammar schools** inglesas..." (1993:37).*

Como se pode perceber, o mesmo sistema educacional que assegura a ampliação do processo de escolarização a novas camadas sociais encarrega-se de assegurar também a socialização diferencial dos indivíduos que, pertencendo a camadas sociais antes desassistidas pela escola, passam a ter acesso a ela em condições de ensino qualitativamente inferiores. Na verdade, o que se observa é a lógica contraditória de sistemas escolares socialmente divididos, subsumidos em sociedades também divididas, que buscam, ao mesmo tempo, atender os anseios populares de ampliação da escolarização sem renunciar ao seu papel na reprodução da desigualdade social.

No Brasil, o ensino de 2º Grau tem sido representativo desta dicotomização social da escola. Pois, em nível legal, tal ensino encontra-se unificado, oferecendo uma escola igual para todos, porém, no nível das relações sociais concretas, ele negligencia o fato de que nem todos que freqüentam tal escola são socialmente iguais. Em outras palavras, o caráter abstrato da unificação jurídica do sistema de ensino brasileiro, desconsiderando a existência de uma profunda diferenciação social entre os estudantes que freqüentam uma mesma escola em turnos diferentes, faz com que a desigualdade real das oportunidades educacionais apareça como igualdade juridicamente legitimada destas mesmas oportunidades. Evidentemente que não se está a afirmar uma suposta excelência do ensino oferecido durante o dia nas escolas públicas de 2º Grau, porém é, de fato, à noite que as contradições do ensino médio brasileiro são agudizadas.

A evasão escolar no ensino noturno de 2º Grau

A evasão escolar é um problema antigo na história educacional brasileira. Já em 1954, dos três milhões de alunos matriculados na 1ª série, somente cem mil concluíram o 3º ano colegial em 1964 (Lima, 1969). A palavra evasão vem do latim *evasio* e significa fuga, abandono de um determinado lugar onde se deveria permanecer. Para a pesquisa educacional, evasão significa o afastamento dos alunos do sistema de ensino, por abandono do estabelecimento no qual eram freqüentes, sem solicitar transferência. De modo geral, as taxas de evasão, de reprovação e de repetência dos cursos noturnos de 2º Grau são superiores às respectivas taxas da manhã e da tarde. Além disso, a taxa de evasão supera as

taxas de reprovação e de repetência no âmbito dos cursos médios noturnos. Como diz Célia P. de Carvalho:

“No noturno, o que faz realmente a diferença é a evasão em ambos os graus [1º e 2º] e representa freqüentemente uma reprovação mascarada, pois começa a ocorrer na medida em que são conhecidas as notas das avaliações bimestrais” (1986: 6).

Em nível nacional, a taxa de evasão escolar do 2º Grau em todos os turnos de 1963 a 1983 pulou de 10% para 16,9% (Melchior, 1988). Em que pese os dados não discriminarem a evasão por turno, pode-se afirmar seguramente que a maior porcentagem de evadidos se encontra à noite. De outra parte, segundo dados do MEC, em 1988, os cursos noturnos em todo o país já respondiam por 58% das matrículas do 2º Grau (Folha de São Paulo, 1991). Tem-se, portanto, uma péssima combinação: de um lado, uma tendência ascendente das taxas de evasão à noite; de outro, um aumento da demanda por ensino noturno. Nessas condições, as taxas de evasão escolar, verificadas em cursos noturnos de 2º Grau, podem ser interpretadas como sendo uma das resultantes do fracasso escolar que representa mais nitidamente a delicada situação do ensino de 2º Grau brasileiro.

Se, a exemplo do que se tentou demonstrar mais acima, as razões da própria existência dos cursos noturnos devem ser buscadas fora do ambiente escolar, a investigação dos fatores que determinam a evasão à noite não deve se restringir às relações estabelecidas entre os atores dos cursos noturnos. De fato, as taxas de evasão escolar, verificadas em cursos noturnos de 2º Grau, resultam de uma série de determinações imediatas de natureza variada que opõem empecilhos à escolarização do alunado noturno. Porém, as determinações últimas de sua exclusão da escola não estão presentes no interior da instituição escolar.

A maioria dos trabalhos sobre o ensino noturno é bastante rica em dados e descrições do cotidiano da escola noturna. Porém, nem sempre, a interpretação dos dados levantados é realizada através de mediações estruturais e conjunturais mais amplas. Assim, a análise dos problemas que afligem os cursos noturnos, seguidas vezes, deixa de privilegiar as relações sociais que determinam estes mesmos problemas. Portanto, questões como a carência geral de recursos de apoio ao trabalho do professor noturno, a impropriedade do horário de funcionamento da escola à noite, a inadequação dos métodos de ensino e toda uma ampla gama de problemas, sobejamente conhecidos de todos aqueles que se ocupam com o ensino noturno, não irão merecer atenção nestas linhas. Em troca, preocupar-nos-emos com os efeitos nocivos para a escolarização do estudante noturno decorrentes da contradição entre a posição por ele ocupada no processo produtivo e o papel da educação institucionalizada na manutenção e legitimação da divisão social do trabalho. É bom lembrar que não se trata de desprezar

mudanças na escola noturna que, diga-se de passagem, são urgentes e necessárias, mas tão somente não reduzir os problemas que afligem o ensino noturno a uma questão de engenharia de escola.

Alguns estudos disponíveis sobre o ensino noturno de 2º Grau revelam que boa parte da sua clientela tem sido vítima de uma estratégia de valorização do capital que consiste em incorporar precocemente o adolescente e o jovem, pertencentes a famílias trabalhadoras, no processo produtivo, de modo que, não somente o arrocho do salário do responsável por essa mesma família não comprometa a reprodução social dela, como também seja garantida uma oferta abundante de força de trabalho no mercado, a fim de que possa ocorrer um barateamento da força de trabalho de todos os membros da família trabalhadora (Zainko et al., 1989). Como já foi referido anteriormente, a segmentação em turnos não deve escamotear uma outra divisão da escola que consiste em uma repartição social de sua clientela. Nas palavras de Miguel G. Arroyo:

“Os confrontos não podem ser colocados entre curso diurno versus curso noturno, mas entre sistema escolar pensado e estruturado para uma minoria liberada do trabalho versus um novo sistema escolar pensado e estruturado para a maioria obrigada ao trabalho. O problema não está no horário em que o curso é dado e freqüentado, mas está na condição de quem demanda o direito à educação escolar: A condição de alunos liberados ou não do trabalho para o estudo passou a ser o grande divisor de águas desde o primário à universidade” (1990: 4).

Com efeito, a escolha do horário de freqüentar as aulas não é fortuita. A posição ocupada pelo aluno noturno no sistema produtivo parece definir o seu horário de freqüência (Carvalho, 1984). Em geral, o fato de estar ou não trabalhando interfere decisivamente no rendimento escolar do aluno, mas ele não está condenado a um baixo rendimento escolar pelo fato de estar trabalhando. Aliás, a combinação do trabalho com o ensino não é impossível, nem mesmo indesejável; é o caráter classista da escola que joga um papel decisivo na definição do sucesso ou do fracasso nos estudos.

O caráter classista da escola em geral é menos afirmado pela inculcação ideológica de conteúdos legitimadores do ordenamento social vigente ou pela capacidade de distribuir diferencialmente o conhecimento socialmente produzido, de modo a preparar diferentemente os homens para que ocupem posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo. Sem embargo, o caráter fundamentalmente classista da instituição escolar deve ser buscado no fato de ela existir como uma esfera independente da produção material da sociedade e, ao mesmo tempo, identificada com o trabalho intelectual. É, pois, esta posição estrutural da escola que assegura a manutenção e legitimação da divisão entre planejamento e execução, observada no interior das unidades produtivas, e da divisão entre trabalho manual e intelectual, observada no

contexto mais amplo da sociedade.

Em que pese a divisão capitalista do trabalho que separa concepção e execução, teoria e prática, abstração do trabalho intelectual e concretude do trabalho manual não ter sido historicamente originada na escola, a existência da instituição escolar é essencial para legitimar e definir a referida divisão. Ela valida a ideologia de que a divisão entre trabalho manual e intelectual é uma necessidade técnica, uma vez que a escolarização se processa divorciada das práticas sociais e produtivas. Nesse sentido, a própria existência da escola como esfera separada da produção material e, encarregada de produzir e transmitir o conhecimento (produto do trabalho intelectual), a identifica com o pólo intelectual da divisão social do trabalho em uma sociedade moderna. Como diz Silva:

“A existência da escola como uma esfera de aprendizagem separada da produção tem correspondência direta com a quebra da unidade entre concepção e execução efetuada no contexto da produção. Pode-se ver a escola, nesta perspectiva, como o resultado da migração histórica para um outro local de uma função de socialização e preparação que era parte integrante da própria produção. Nessa migração histórica, esta esfera separada, especializada, não apenas fica identificada com trabalho mental, ela ajuda a legitimar a separação entre trabalho mental e manual, constitutiva das relações capitalistas de produção” (1993:17).

Quando se fala nos problemas do ensino noturno e nos obstáculos à escolarização do trabalhador-estudante, pouca atenção tem sido dada às relações entre o papel da educação institucionalizada na manutenção e definição da divisão social do trabalho e o ensino noturno. O trabalhador-estudante que recorre aos cursos noturnos experiencia a divisão social do trabalho diariamente: durante o dia, ele deve ser um hábil *Homo faber* que executa, efetua e realiza; já à noite, ele deve ser um competente *Homo sapiens* que pensa, reflete, calcula e planeja. Porém, o problema não consiste somente no fato de um abismo separar a complexidade dos conteúdos curriculares do 2º Grau do vazio cognitivo dos conteúdos das habilidades do trabalho. Com efeito, o tipo de aprendizado adquirido pelo trabalhador-estudante, enquanto trabalhador, é bem mais abrangente do que o conteúdo das habilidades necessárias para a execução das diversas tarefas que ele efetua diariamente. Assim, o respeito à hierarquia, as estratégias de conservação do emprego, as atitudes mais valorizadas pelos empregadores e outros tantos ensinamentos também fazem parte do repertório de conhecimento adquirido no trabalho que irá exercer influência marcante em sua vida escolar. Aliás, é sempre bom lembrar que o trabalho manual não é manual em virtude do seu conteúdo, mas sim pela relação estabelecida com o trabalho intelectual no interior das unidades produtivas. Em outras palavras, o caráter manual do trabalho é fundamentalmente definido pelas separações sociais e políticas entre planejamento e execução (Silva, 1993).

Sendo assim, o trabalhador-estudante, na condição de trabalhador manual e de trabalhador intelectual, é diuturnamente submetido a dois tipos opostos de socialização. Por conseguinte, ele vive a contradição de trazer para o interior do ambiente escolar — identificado com o trabalho intelectual — as expectativas, os critérios de sucesso, as motivações, os valores, as atitudes e os hábitos físicos e mentais pertencentes ao mundo do trabalho manual. Em função disso, o trabalhador-estudante que frequenta, no período noturno, a mesma escola do estudante não-trabalhador estabelece um tipo de relação com a instituição escolar qualitativamente diferente do tipo de relação estabelecida pelos seus colegas dos demais turnos. Sendo marcada pelas experiências vivenciadas no ambiente de trabalho, a sua relação com a escola é caracterizada por uma expectativa imediatista a respeito dos proveitos advindos da escolarização. A experiência adquirida nas relações de trabalho não lhes deixa dúvidas sobre o valor da credencial escolar para aumentar o seu pequeno poder de barganha junto a um estreito e cada vez mais segmentado mercado de trabalho, diminuindo, com isso, os efeitos da exploração a qual é freqüentemente submetido.

Quando a escola de 2º Grau iguala o trabalhador-estudante com o estudante não-trabalhador sob a categoria de “aluno”, ela afirma a sua natureza de esfera divorciada da vida e da experiência diárias do trabalho, ao mesmo tempo em que elide uma dimensão constituinte da própria identidade do trabalhador-estudante. Tem-se, então, a reafirmação do caráter excludente de um dos mecanismos mais eficazes de seletividade social em funcionamento no País. Em tal caso, a escalada dos índices de evasão é uma resultante que pode indicar o grau da contradição existente entre a posição estrutural da instituição escolar em relação à produção e o perfil da clientela estudantil noturna.

É oportuno fazer ainda outra consideração a respeito do ensino noturno de 2º Grau decursiva de tudo o que até aqui se disse sobre ele. Como se sabe, o 2º Grau é, dentre todos os graus de ensino, aquele que expressa mais claramente o caráter dualista de nossas sociedades. Como diz Maria I. S. Bedran:

“O ensino de 2º grau demonstra o impasse em que se encontram as sociedades modernas para responderem à pergunta: seus membros vão ser encaminhados para os pólos de decisão ou para os pólos de execução? Quais desses membros vão para uma ou outra dessas vias?” (1984: 33)

Se é verdade que o 2º Grau é o momento decisivo do processo de escolarização para a parcela da população estudantil que conseguiu chegar até ele, o ensino noturno de 2º Grau pode revelar um aspecto interessante da natureza excludente do 2º Grau brasileiro. Quando se fala dos problemas da escola noturna de 2º Grau, o fato de o aluno noturno receber um ensino defasado em relação ao ensino oferecido nos demais turnos é recorrentemente aludido como sendo a determinação preponderante das dificuldades que ele irá enfrentar tanto para prosseguir os estudos universitários, como para obter uma posição favorável na

hierarquia social e ocupacional. Esta conclusão encerra uma verdade indiscutível, porém não é somente o fato de o aluno noturno estar ou não em contato com um ensino qualitativamente mais elevado, o que fundamentalmente torna as coisas para ele mais difíceis ao sair da escola, concluindo ou não o curso de 2º Grau.

Como já foi dito anteriormente, a própria condição de trabalhador-estudante faz com que a separação entre trabalho manual/intelectual seja vivenciada diariamente. Para eles, a divisão social do trabalho não é um determinante estrutural, nem uma categoria do entendimento, mas algo que não está separado de suas vidas. Os trabalhadores-estudantes que recorrem aos cursos noturnos estão mergulhados de tal modo nesta divisão, que, ao fim e ao cabo, ela é que passa a se constituir na sua verdadeira escola. Dito de outro modo, de fracasso em fracasso na escola institucionalizada, eles acabam por aprender não somente o fato da divisão social do trabalho, mas também todas as implicações dela, como por exemplo, o seu lugar nesta mesma divisão.

Afinal, mesmo que uma boa parte dos alunos noturnos, após uma longa e atribulada caminhada, consiga concluir o 2º Grau, dificilmente o certificado por eles obtido corresponderá ao tipo de socialização que o seu colega do diurno, também concluinte do 2º Grau, vivenciou durante o curso. Em função disso, parcela significativa da clientela estudantil noturna das escolas de 2º Grau é encaminhada para o pólo manual da divisão social do trabalho, não somente pela defasagem do ensino nelas oferecido, mas também pela vivência de uma relação social específica que somente o trabalhador-estudante é capaz de experimentar pelo fato mesmo de estar trabalhando. Para ele, o fracasso da escola em promovê-lo pode ser mais “educativo” do que a indigente aprendizagem dos conteúdos e habilidades nela ensinados.

Enfim, a escola noturna de 2º Grau é capaz de levar às últimas consequências todas as contradições também observadas nos demais turnos deste grau de ensino. Efetivamente, o que está fundamentalmente em jogo aí não são mudanças legislativas, maior ou menor vinculação ao mundo do trabalho, descoberta de novos métodos pedagógicos, alterações curriculares ou adoção de providências administrativas reformadoras. O que deveria ocupar o centro dos debates é a possibilidade de se vir a estabelecer, a partir das atuais relações estruturais entre educação e produção, novas relações sociais e educativas no interior da sociedade, cujo princípio de unidade entre concepção e execução, teoria e prática, saber e fazer, venha a tornar desnecessária a existência de uma esfera separada da produção e identificada com o trabalho intelectual como a escola convencional. Naturalmente que uma tal abordagem estará em frontal desacordo com o *ethos* conformista deste final de século.

Nota

1. No que se refere às diversas propostas de LDB, abordarei, nos limites deste artigo, apenas aquelas que, pelo conteúdo das idéias que as fundamentaram, exerceram influência marcante no debate educacional sobre os objetivos do ensino de 2º Grau.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de sua história e de seus problemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (66): 49-62, ago/set/out de 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *A universidade, o trabalhador e o curso noturno*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1990, mimeo.
- _____. *Sociedade, trabalho e escola de 2º grau*. In: VVAA, *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988.
- BEDRAN, Maria Ignez Saad. Avaliação de estudos e pesquisas sobre a profissionalização do ensino de 2º grau no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 65 (149): 22-37, jan/fev de 1984.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Cultura do povo e educação popular. In: *A cultura do povo*. 3a. ed., São Paulo: Cortez, 1984.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 2a. ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1984.
- _____. O último trem parte às 19 horas: o ensino regular de 1º e 2º graus no período noturno. *Cadernos CEDES*, São Paulo, Cortez, (16): 5-7, 1986.
- CARVALHO, R. de Q. & SCHIMITZ, H. O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, (27): 148-56, julho de 1990.
- CATANI, Afrânio Mendes et alii. Ensino de segundo grau e mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 70 (165): 208-23, mai/ago de 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Alguns apontamentos em torno da expansão e da qualidade do ensino médio no Brasil. *Cadernos CEDES*, São Paulo, (25): 45-61, 1991.
- ENGUITA, Mariano Fernández. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FLEURY, A. & HUMPHREY, J. *Recursos humanos e a difusão e adaptação de novos métodos para a qualidade no Brasil*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 1992.
- FLEURY, A. & VARGAS, N. (org.). *Organização do trabalho*. São Paulo: Atlas, 1983.
- FOLHA DE SÃO PAULO. 2º grau público fica à deriva entre ensino de 1º grau e universidade. 23/09/1991, p.1-9.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Tecnologia, relações sociais e educação. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, (105): 131-48, abr/jun de 1991.

- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4a. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A escola de 2º Grau na perspectiva do aluno trabalhador. *Cadernos CEDES*, (20): 48-55, 1988.
- _____. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1987.
- _____. O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 68: 21-8, fevereiro de 1989.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: *texto aprovado na comissão de educação, cultura e desporto da Câmara dos Deputados*. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *O impasse na educação*. 2a. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1969.
- MACHADO, Lucília de Souza. Politecnia no ensino do segundo grau. In: GARCIA, Walter e CUNHA, Célio (coord.), *Politecnia no ensino médio*. (Cadernos SENEb), São Paulo: Cortez, Brasília, SENEb, 1991, pp. 51-64.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Alguns aspectos do financiamento do Ensino de 2º Grau no Brasil. In: VVAA, *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 92-108.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal e NETO, Sebastião Lopes. *A LDB e a educação dos trabalhadores*. Mimeo.
- NOSSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz T. da (org.), *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, pp. 134-159.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. A intervenção do Estado e a relação escola-trabalho no Brasil. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 6 (1): 65-83, jan/jun de 1988.
- SAVIANI, Dermerval. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º Grau: repensando a relação trabalho-escola. In: VVAA, *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 79-91.
- SCHEIBE, Leda & BAZZO, Vera Lúcia. O ensino de segundo grau e a nova carta. *Em Aberto*, Brasília, 8 (41): 2-11, jan/mar de 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *As novas tecnologias e as relações estruturais entre educação e produção*. Porto Alegre, UFRGS/FACED, 1993, mimeo.
- SINGER, Paul. Sociedade, trabalho e escola de 2º grau. In: VVAA, *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*. São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 2-15.
- SPOSITO, Marília Pontes. O ensino noturno de 2º Grau: notas para uma discussão. In: *Anais do seminário de ensino de 2º grau - perspectivas*, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, 1988, pp. 189-96.
- ZAÏNKO, Maria Amélia Sabbag et al. O ensino de segundo grau noturno: ou de como ignorar as necessidades do aluno trabalhador. *Em Aberto*, Brasília, INEP, 8 (41): 21-27, jan/mar de 1989.

O presente artigo é baseado na dissertação apresentada pelo autor no ano de 1994, para obtenção do título de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação do professor Tomaz Tadeu da Silva.

Eduardo Magrone Rodrigues é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Endereço para correspondência:
Rua Padre Café, 631, ap. 303
36.016-450 - Juiz de Fora - MG



20(1): 73-91
jan./jun. 1995

O CAMPO DA DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UM ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO

Maria Manuela Alves Garcia

RESUMO - *O campo da Didática no ensino superior brasileiro: um enfoque sócio-histórico.* O artigo sintetiza as principais questões e resultados de investigação que, desde uma perspectiva histórico-sociológica, analisou a trajetória da Didática nas antigas Faculdades de Filosofia. Identifica quem foram os primeiros professores de Didática, discute as formas como a Didática e seus agentes foram delimitando o seu objeto de estudos e práticas e as relações da Didática com outras disciplinas do campo pedagógico. Aponta ainda para a história recente da Didática no ensino superior brasileiro, indicando possibilidades de análise do movimento de “crise” vivido pela Didática a partir de meados da década de 70.

Palavras-chave: *Didática, ensino de Didática, história da Didática, Didática e formação de professores.*

ABSTRACT - *The field of Didactics in Brazilian University teaching: a social-historic look.* The article summarizes the main questions and results of a socio-historical investigation which has analyzed the trajectory of Didactics in early Philosophy courses. It identifies who the first teachers of Didactics were, and brings into discussion how Didactics and its agents have delimited the object of their study and practice - as well as the relations Didactics has established with other subjects of the pedagogical field. The article also examines the recent history of Didactics in the Brazilian University teaching, pointing out possible ways of analyzing the movement of “crisis” Didactics has been through since the mid-seventies.

Key-words: *Didactics, teaching of Didactics, history of Didactics, Didactics and Teacher Education.*

Introdução

Essa investigação teve como objeto de estudo a constituição da Didática enquanto um campo de estudos e práticas no ensino superior brasileiro. Procurou reconstituir a trajetória da Didática no campo acadêmico-universitário, em um período de tempo que remonta à origem dessa disciplina nos cursos de formação de professores em nível superior, nos anos 30 deste século, e vai até aproximadamente o final dos anos 70.

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracterizou-se por fazer uma análise histórico-sociológica das memórias e representações de um conjunto de dez professores- pesquisadores — coletadas através da modalidade de entrevista de **história oral**¹ que, no decorrer de suas vidas e trajetórias profissionais, estiveram — e a maioria ainda está — envolvidos com a constituição e o desenvolvimento da Didática, enquanto disciplina escolar e científica, no contexto das instituições em que atuaram ou vêm atuando.

Do conjunto dos dez depoimentos coletados, quatro são representativos da primeira geração de professores de Didática no ensino superior brasileiro, e seus autores ocuparam, seja como catedráticos e/ou assistentes, a cadeira de Didática Geral e Especial nas antigas Faculdades de Filosofia. Esses sujeitos foram selecionados tanto por sua disponibilidade e condições físicas para prestar o seu depoimento, como por seu pertencimento a diferentes instituições representativas das antigas Faculdades de Filosofia. São eles: Alaíde Lisboa de Oliveira, assistente da primeira catedrática de Didática, Filocelina da Costa Matos Almeida, na antiga Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, e, posteriormente, também catedrática de Didática nessa mesma instituição; Amélia Domingues de Castro, assistente do primeiro catedrático de Didática, Onofre de Arruda Penteado Júnior, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e, depois, também catedrática de Didática nessa Faculdade; e, por último, Graciema Pacheco, primeira catedrática de Didática na antiga Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e sua assistente Isolda Holmer Paes.

Os seis depoimentos restantes são representativos da história mais recente da Didática e da Prática de Ensino no campo acadêmico-universitário, e foram prestados por professores- pesquisadores selecionados por sua representatividade em termos da produção intelectual que vem sendo legitimada como o saber de ponta no campo da Didática e da Prática de Ensino a partir de meados da década de 70. São os depoimentos de: Anna Maria Pessoa de Carvalho, José Carlos Libâneo, Luiz Carlos de Freitas, Maria Rita Neto Sales de Oliveira, Marli Dal-mazo Afonso de André e Vera Maria Ferrão Candau.

Em função dos objetivos e do recorte de tempo privilegiado na investigação — a gênese e a trajetória da Didática nas antigas Faculdades de Filosofia —, os depoimentos mais exaustivamente analisados foram aqueles representativos da

primeira geração de professores de Didática, e de seus assistentes, no ensino superior brasileiro. Os outros depoimentos foram utilizados de uma forma mais superficial e fragmentada — quando, no texto da dissertação, se problematizou o movimento de crise de legitimidade que atinge a Didática em meados da década de 70 — estando, portanto, à espera de uma análise mais aprofundada que será tarefa de uma investigação a ser por nós desenvolvida em futuro próximo.

Além dos depoimentos orais já indicados, utilizou-se ainda como fonte de dados e material de análise documentos escritos tais como leis, documentos institucionais e oficiais do tipo anuários, “*curricula-vitae*”, atas, anais, relatórios de congressos, encontros, seminários, e, é claro, a própria literatura do campo educacional.

O referencial teórico utilizado tanto na construção do problema de pesquisa como na análise e discussão dos dados foi buscado na sociologia dos campos da produção de bens culturais e simbólicos de Pierre Bourdieu, especialmente nas idéias que este autor desenvolve acerca da estrutura e funcionamento do campo intelectual e científico.

Partiu-se do pressuposto que um campo de saber e uma disciplina existem quando, entre outros fatores, há grupos de profissionais que têm um campo de ação e preocupações em comum e se organizam em determinados centros de prestígio e instâncias de discussão. Os conteúdos que vão sendo selecionados e legitimados dentro do campo refletem as características desses grupos, de suas lutas, estratégias e investimentos no interior das instituições. Os resultados desses processos, de certa forma, vão traçando os limites do próprio campo e da disciplina escolar que lhe corresponde.

Assim, as categorias Bourdieunianas de **campo científico**, **mercado linguístico**, **estratégias** e **habitus** permitiram uma aproximação do processo de constituição e desenvolvimento da Didática enquanto uma disciplina científica no campo acadêmico-universitário. Forneceram elementos para explicar como a Didática e seus agentes foram delimitando o seu campo de estudos e práticas; como determinados objetos, conteúdos e teorias foram sendo legitimados enquanto objetos próprios do discurso da Didática; como esse discurso foi se transformando ao longo do tempo; a posição ocupada pela Didática e seus agentes na hierarquia das disciplinas e cursos que constituíam as Faculdades de Filosofia, e sua relação com as demais disciplinas pedagógicas e científicas nessas instituições.

Tratou-se a Didática como um **campo** e, especialmente, um **campo científico** na acepção de Bourdieu (1983a, 1987a).

De forma geral, esse autor entende que todos os campos da produção de bens culturais e simbólicos se estruturam a partir de relações de aliança e/ou conflito entre os seus agentes, que lutam pela posse de formas específicas de capital simbólico manifesto em prestígio, reconhecimento, legitimidade, autoridade, etc. As hierarquias no interior de um dado campo se constituem pela maior

ou menor detenção, pelos agentes, dessas formas específicas de capital, conquistadas ou acumuladas pelos diferentes agentes ou instituições na história do campo.

A posição dos agentes nas hierarquias constitutivas de um campo e suas relações com outros agentes, estratégias e investimentos na história desse campo são, ainda, questões mediadas por aspectos como a origem social e a trajetória escolar dos produtores simbólicos (o seu capital social e cultural), pelo **habitus** e pela relação do próprio campo considerado com outros campos sociais, especialmente, os campos político e econômico.

O mesmo pode ser dito em relação ao campo científico.

O **campo científico** se define por um espaço no qual se desenvolve uma luta pelo monopólio da **autoridade científica** (o capital específico em jogo no mundo da ciência) ou, pode-se dizer, pelo poder de impor uma determinada definição de ciência. Assim, há no interior do campo científico uma distribuição desigual de legitimidade que hierarquiza as diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento, as diferentes práticas, os problemas, os objetos de estudo e métodos de investigação.

A própria acumulação do capital científico, por contraditório que possa parecer em um primeiro momento, é o resultado das lutas que atravessam o campo científico, em que fins particulares de reconhecimento e legitimidade dos produtores individuais se convertem, por uma lógica própria de funcionamento do campo, na ampliação do conjunto de conhecimentos científicos.

Acima de tudo Bourdieu (1983a) diz que, no campo científico, as tomadas de posição dos produtores e as obras por eles produzidas são passíveis de uma dupla leitura, uma no campo cultural e outra no campo político, as duas intimamente vinculadas. Mesmo aquelas tomadas de posição que significam contribuições e avanços ao progresso científico ou que se manifestam na forma de divergências teóricas ou epistemológicas são, na verdade, posições políticas e interesses em luta no interior do campo.

Foi à luz dessas idéias aqui sucintamente tratadas que a pesquisa desenvolvida pretendeu resgatar a história da constituição da Didática no campo acadêmico-universitário, privilegiando a investigação das memórias sociais e profissionais dos agentes que foram, em diferentes momentos históricos, os protagonistas dessa história.

No presente trabalho, destaca-se, primeiramente, alguns aspectos da constituição e institucionalização legal da Didática no ensino superior brasileiro dos anos 30 e 40 deste século, enfocando, sobretudo, quem foram os primeiros professores de Didática em termos do capital social e escolar de que eram portadores e as formas de recrutamento utilizadas na constituição das equipes de Didática nas antigas Faculdades de Filosofia.

Em um segundo momento, discute-se alguns aspectos do desenvolvimento do campo da Didática no decorrer dos anos 50 e 60, nas Faculdades de Filosofia.

Destaca-se principalmente o movimento que a Didática e seus agentes percorreram na delimitação do seu campo de estudos e práticas, a posição da Didática e seus agentes no interior das Faculdades de Filosofia, os fatores de sua consolidação no interior dessas instituições e o processo de sua fragmentação nos anos 60.

Por último, problematiza-se a história mais recente da Didática no campo acadêmico-universitário, indicando as origens da crise de legitimidade que atingiu sobretudo a Didática Geral a partir de meados da década de 70 e discutindo algumas possibilidades de análise que convergem para a compreensão dos impasses que têm atravessado o campo da Didática nas últimas duas décadas.

A constituição e institucionalização do campo da didática no ensino superior brasileiro

Perseguir os primórdios da constituição da Didática enquanto um campo de estudos e práticas no ensino superior brasileiro levou-nos a buscar o momento inicial de sua institucionalização enquanto matéria de estudo dos currículos de formação de professores nesse nível de ensino.

Por esse caminho, chegou-se às Faculdades de Filosofia que, organizadas nas décadas iniciais deste século, foram as instituições que tiveram a seu cargo pela primeira vez no Brasil, entre outros objetivos, o preparo em nível superior de técnicos em educação e de professores para o magistério secundário.

Faz-se aqui uma ressalva ao fato de que um campo de conhecimento e a disciplina escolar — ou disciplinas escolares — que lhe corresponde são objetos de análise de distinta natureza, e levantam, para o pesquisador, problemas também diferenciados no encaminhamento da investigação. De modo algum partiu-se do pressuposto de que esses níveis de análise fossem idênticos. No entanto, dado o recorte privilegiado na investigação, a análise que se fez de momentos específicos da trajetória da Didática enquanto um campo de saber no âmbito do ensino superior esteve estreitamente ligada ao desenvolvimento da Didática enquanto uma disciplina escolar nesse mesmo âmbito.

Considerou-se que foi o momento mesmo da instituição da Didática como curso e disciplina escolar nas antigas Faculdades de Filosofia uma das condições para que, progressivamente, fossem se constituindo agentes, grupos de agentes, instituições e instâncias de consagração que, encarregadas de um determinado pensar e agir, difundiram e legitimaram um conjunto de saberes sob essa denominação, delimitando a Didática como área de conhecimento relativamente autônoma no ensino superior brasileiro.

A constituição da Didática enquanto um campo de conhecimento e sua institucionalização legal como disciplina escolar nos currículos de formação de professores em nível superior responderam a um movimento de complexificação

e diversificação da sociedade brasileira dos anos 20 e 30 deste século, que exigia a especialização de tarefas e atividades humanas até então reservadas a diletantes e autodidatas.

Nesses termos, a constituição da Didática no campo acadêmico-universitário foi concomitante à própria constituição do campo educacional no Brasil, ou seja, à constituição de uma categoria de produtores — e também de consumidores — de um discurso e de um saber-fazer que se especializou em virtude da necessidade de modernização e expansão do aparelho escolar; necessidade esta demandada pelas classes médias em ascensão, que viam no aumento da escolarização a possibilidade de sua inserção cultural e econômica em uma sociedade que se industrializava em moldes capitalistas; demandada, ainda, pelo próprio Estado, que buscava legitimar e construir uma identidade política nacional capaz de aglutinar o conjunto das forças sociais emergentes em torno do seu projeto modernizador.

Do ponto de vista legal, a Didática surgiu enquanto curso e disciplina escolar com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), pelo Decreto-lei N. 1.190 de 4 de abril de 1939, passando a estrutura dessa instituição a ser o modelo de organização de todas as instituições congêneres que foram criadas a partir dessa data e ao qual as já existentes tiveram que forçosamente se adaptar.

A FNFfi foi organizada compreendendo quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, sendo que a cada seção poderiam corresponder um ou mais cursos; e uma seção especial de Didática à qual correspondia o curso de Didática, com a duração de um ano, abrangendo as seguintes disciplinas responsáveis pela totalidade da formação pedagógica do candidato à licenciatura: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

O aluno, ao final de três anos de curso em algumas das seções fundamentais, recebia o diploma de bacharel, sendo-lhe facultada a matrícula no curso de Didática, ao fim do qual, com o diploma de licenciado, estaria apto a exercer o magistério, conforme a sua área de estudos, em curso secundário ou Escola Normal. É o denominado esquema “três mais um” que constituiu os currículos de formação de professores em nível superior até o início da década de 60.

Alguns comentários são pertinentes acerca do modo como, nesses anos, foi regulamentada a formação de professores em nível superior, e a própria Didática.

Primeiro, é importante ressaltar que o referido Decreto introduziu uma diferenciação e mesmo uma divisão no campo da formação pedagógica do professor em nível superior: por um lado, instituiu um curso de formação pedagógica (o curso de Didática) com a duração de um ano para os bacharéis que aspirassem à Licenciatura; por outro lado, pelo princípio da autonomia e especialização, distinguiu e enriqueceu a formação de outros profissionais do ensino com o curso de Pedagogia, passando esses a se verem como os legítimos intelectuais

do campo educacional. A dualidade da formação desses dois tipos de profissionais do ensino ainda hoje tem implicações no próprio campo da Didática, porque esses agentes, portadores de um **habitus** profissional diferenciado em função das especificidades de sua formação acadêmico-profissional, passarão, em anos posteriores, a competir pela autoridade científica de definir qual o discurso e o saber-fazer legítimos acerca do ensino.

Uma segunda observação diz respeito à evidente dificuldade e ambigüidade que já nesses anos pioneiros se encontrava na delimitação do campo de estudos e práticas da Didática. Veja-se que a Didática foi instituída ao mesmo tempo na forma de curso e disciplina escolar, e note-se que, enquanto curso, a Didática abarcou diferentes disciplinas e preocupações do conhecimento pedagógico, reunindo diversos conteúdos sob a mesma denominação. Esse fato evidencia que o problema da identidade da Didática e seus limites em relação aos demais conhecimentos pedagógicos finca raízes já na sua gênese no campo acadêmico-universitário.

Por último, atente-se para o fato de que a forma como a Didática foi regulamentada reuniu em uma mesma cadeira a Didática Geral e a Didática Especial, não havendo propriamente, nesses tempos pioneiros, uma diferenciação entre os dois campos. Com efeito, os depoimentos mostraram que, inicialmente, tanto a Didática Geral como as Didáticas Especiais eram dadas por um único professor que ministrava um conteúdo de caráter genérico em que não se distinguiam as questões relativas ao ensino e à aprendizagem das diferentes áreas ou matérias de estudo; quando muito, a Didática Especial se resumia a um elenco de técnicas e métodos de natureza indistinta.

A Didática, nesses anos, foi herdeira das tradições da Escola Normal e do ensino primário. A maior parte dos primeiros professores que ocuparam a cátedra de Didática Geral e Especial nas antigas Faculdades de Filosofia eram originários da Escola Normal; sua formação culminava, quando muito, em algum curso de formação de especialistas (inspetores, diretores, etc.) do tipo dos que eram oferecidos pelos Institutos de Educação da época ou por instituições como a Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais.

Fatores como a origem de classe e, sobretudo, o sexo desses professores, aliados à sua origem escolar e profissional, conferiram a esses agentes um determinado **habitus** que imprimiu suas marcas ao conteúdo da Didática legitimado nesses anos no interior das Faculdades de Filosofia; e conferiu, além de tudo, um lugar a esse saber na hierarquia das disciplinas científicas e matérias de estudo que constituíam o campo acadêmico-universitário nesses anos.

Por **habitus** (Bourdieu, 1987b, 1989) se quer designar um sistema de disposições duráveis e socialmente constituídas que, incorporadas a um agente ou a um conjunto de agentes, orientam e dão significado às suas ações e representações. São “estruturas estruturantes” que ultrapassam o nível da consciência e fazem a mediação entre, de um lado, as estruturas sociais e, de outro,

as práticas individuais. É um “ofício”, um capital de técnicas, de crenças e referências em relação aos diferentes campos da vida social, que orienta a ação dos indivíduos frente ao mundo e é, ao mesmo tempo, fruto de sua história cultural e social pregressa.

Do ponto de vista da origem social das professoras entrevistadas, representantes dos primeiros professores catedráticos de Didática e seus assistentes, o recrutamento se deu principalmente entre frações das classes médias e da pequeno-burguesia que nos anos iniciais deste século buscavam se afirmar no contexto político, social e econômico da época. A escola, em seus depoimentos, apareceu sempre como algo muito valorizado por suas famílias que, desprovidas de um capital econômico significativo, a viam como possibilidade de ascensão social.

Considerando-se, ainda, o fato de a maioria dessas professoras pertencer ao gênero feminino e apresentar ambições de progresso cultural e profissional em tempos nos quais as opções de profissionalização para as mulheres eram restritas, parece que o investimento escolar constituiu a **estratégia** por excelência de realização dos seus desejos e de conquista de uma determinada posição social.

Viu-se que, na verdade, houve uma multiplicidade de fatores que levaram as entrevistadas à carreira do magistério nas disciplinas pedagógicas do ensino superior. Pode-se dizer, no entanto, lembrando Bourdieu (1983b), que as “escolhas” profissionais ou em termos de formação profissional das entrevistadas, representantes dos primeiros professores de Didática nas antigas Faculdades de Filosofia, constituíram antes **estratégias** de investimento em um campo profissional onde as possibilidades de obtenção de vantagens e lucros simbólicos eram maiores do que em outros campos, em virtude de um habitus constituído, sobretudo, pela condição sexual e formação escolar e profissional.

Utiliza-se aqui o conceito de **estratégias** com o sentido que lhe é atribuído por Bourdieu (1983b, 1990a) e estreitamente ligado ao conceito de campo. As estratégias são entendidas pelo autor como ações inteligíveis, mas não necessariamente inteligentes ou resultantes de um “cálculo” racional e “cínico”, que orientam as “escolhas” e os “interesses” dos agentes em função de um habitus adquirido e das possibilidades que um determinado campo oferece para a obtenção e maximização dos lucros específicos em jogo no campo em questão.

Quanto às formas de recrutamento utilizadas na constituição das equipes de Didática nas Faculdades de Filosofia, concluiu-se que, se inicialmente elas se constituíram a partir de um único professor que assumia a Didática Geral e, por vezes, a Especial para todos os cursos, já nos anos 50 e 60 o ensino da Didática começa a se especializar pelas diferentes áreas de conteúdo, formando-se assim propriamente as equipes de Didática nessas instituições. O recrutamento desses professores fez-se, a maior parte das vezes e nos casos estudados, pelo convite a ex-alunos que se destacavam nas diferentes Licenciaturas, passando esses à condição de professores assistentes na cadeira de Didática Geral e Especial.

Consolidação e fragmentação do campo da Didática nas Faculdades de Filosofia

Um movimento de consolidação — e ao mesmo tempo de fragmentação — caracterizou o desenvolvimento da Didática no interior das Faculdades de Filosofia, abrangendo um período que vai dos anos 50 ao final da década de 60, quando essas instituições são desmembradas em virtude da Reforma Universitária de 1968.

Denominou-se de consolidação o processo de independização do campo da Didática em relação a outras áreas do conhecimento pedagógico, e a conquista, pela Didática e seus agentes, de uma certa respeitabilidade no interior das Faculdades de Filosofia.

Por outro lado, chamou-se de fragmentação o processo crescente de diferenciação e de divisão que o campo da Didática sofreu no decorrer dos anos 50 e 60. Um processo que foi legitimado, do ponto de vista legal, pelo Parecer N. 292 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14 de novembro de 1962, quando foi extinta a cadeira de Didática Geral e Especial e, entre outras medidas não menos significativas, foi criado o campo da Prática de Ensino que, desde então, passou a reivindicar o tratamento das questões relativas ao ensino dos diferentes conteúdos escolares.

Do ponto de vista metodológico, é mister destacar que, para a caracterização dos processos anteriores, recorreu-se não somente às memórias das entrevistadas. Fez-se, ao lado disso e entre as fontes documentais já antes citadas, a análise de algumas obras pioneiras de Didática escritas por autores nacionais, que, desde o interior das Faculdades de Filosofia, ou se tornaram verdadeiros manuais² dos cursos de Didática nessas instituições — propiciando uma certa unificação do discurso sobre o ensino entre os agentes do campo — ou foram trabalhos acadêmicos³ apresentados em concursos, instâncias de consagração do campo, como, por exemplo, eram, a esse tempo, os concursos para a cátedra de Didática nas Faculdades de Filosofia.

Esse procedimento se justificou na medida em que se considera que há, no interior dos campos da produção cultural e simbólica, instâncias de consagração onde certos problemas, objetos e concepções teóricas — e seus porta-vozes — recebem o reconhecimento dos agentes do campo em detrimento de outras que com elas disputam o monopólio da competência científica, esta compreendida, por Bourdieu (1983a), como a “capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada)” e com autoridade — acerca das questões pertinentes ao campo ou disciplina científica — “que é socialmente outorgada a um agente determinado.”(p.123)

Assim, no campo acadêmico-universitário, os concursos para provimento de vagas nas diversas disciplinas científicas são, certamente, uma das instâncias de consagração que legitimam determinados objetos e concepções teóricas — e

seus defensores — como aqueles dignos de receber o reconhecimento dos pares concorrentes no interior do campo ou da disciplina em questão.

O estudo aqui referido distinguiu três momentos da evolução da Didática em termos da delimitação do seu campo de estudos e práticas. Momentos que não constituem etapas estanques ou necessariamente sucessivas do seu desenvolvimento nas Faculdades de Filosofia, mas que são antes uma sistematização adotada para tentar dar conta das transformações que o campo sofreu nesses anos.

O primeiro momento coincide com os primórdios da constituição da Didática no ensino superior brasileiro, em que não havia — de fato — uma distinção entre Didática Geral e Especial. A Didática emerge como um campo de estudos e práticas pouco delimitado em relação à Pedagogia e a outras áreas e disciplinas do campo pedagógico, como por exemplo a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia da Educação. O seu estatuto epistemológico nesses anos oscila entre a arte e a ciência, e os seus conteúdos são um amálgama de temas e discussões buscados naquelas áreas de conhecimento, entre os quais vai se destacando um conteúdo de caráter técnico e metodológico que pretendia dar conta dos problemas do ensino e da aprendizagem de qualquer matéria e nível de ensino.

Como bem disseram as entrevistadas, foram tempos em que a Didática estava em busca de sua teoria ou dos seus fundamentos científicos. E na inexistência de uma tradição de pesquisa sobre o ensino no Brasil e, conseqüentemente, de uma bibliografia nacional sobre esse tema, a Didática buscou o apoio teórico em uma grande variedade de obras estrangeiras que privilegiavam — coerentemente com o escolanovismo — uma abordagem psicológica sobre a educação e o ensino. Assim, é sobretudo na Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, seja sob o enfoque psicogenético, seja sob o enfoque experimental, que a Didática foi buscar sua legitimidade científica.

O segundo momento do desenvolvimento da Didática, que pode ser percebido mais nitidamente a partir de meados dos anos 50, é aquele em que o campo passou a delimitar mais claramente como seu objeto de estudo e práticas a direção técnica da aprendizagem. Foi com esse objeto de estudo que efetivamente ela se consolidou no interior das Faculdades de Filosofia, adquirindo maior autonomia ou independência em relação a outras áreas e disciplinas do campo pedagógico. Acentuou-se então o seu caráter instrumental e normativo, ainda sob a influência de uma abordagem psicológica, em que vai ganhando corpo o enfoque experimental que atinge o seu auge durante a década de 60 com o movimento das escolas e classes experimentais.

Assim, foi em torno de um discurso eminentemente técnico e normativo acerca do ensino e da aprendizagem que o mercado do campo da Didática se unificou nesses anos. E foi em função desse mesmo discurso que os diferentes agentes e seus produtos, que concorriam a postos na hierarquia do campo, foram avaliados.

A esse respeito, é interessante notar o que diz Bourdieu (1990 b) sobre o processo de autonomização e constituição de um campo intelectual e artístico. Na seguinte passagem o autor se refere especificamente às lutas que se desenvolvem nesse campo, mas suas palavras são exemplares do processo de legitimação de determinados objetos e concepções teóricas que também se desenvolve no interior de um campo ou disciplina científica:

“De fato, um dos alvos mais importantes que estão em jogo nas lutas que se desenrolam no campo literário ou artístico é a definição dos limites do campo, ou seja, da participação legítima nas lutas. Dizer a propósito dessa ou daquela corrente, desse ou daquele grupo, que ‘isso não é poesia’, ou ‘literatura’, significa recusar-lhe uma existência legítima, significa excluí-lo do jogo, excomungá-lo. Essa exclusão simbólica não é senão o inverso do esforço no sentido de impor uma definição da prática legítima, no sentido, por exemplo, de constituir como essência eterna e universal uma definição histórica de tal arte ou tal gênero que corresponda aos interesses específicos dos detentores de um determinado capital específico. Quando bem sucedida, essa estratégia, que, assim como a competência que ela coloca em jogo, é inseparavelmente artística e política (no sentido específico), consegue garantir-lhes um poder sobre o capital detido por todos os demais produtores, na medida em que, através da imposição de uma prática legítima, é a regra do jogo mais favorável a seus triunfos que acaba se impondo a todos (...), são as suas realizações que se tornam a medida de todas as realizações.” (p.173)

Então, apesar de já na segunda metade da década de 50 aparecer uma produção⁴ no interior do campo da Didática que criticava a dimensão excessivamente técnica do trabalho docente e o seu extremo formalismo no tratamento do fenômeno do ensino, até mesmo antecipando uma abordagem sociológica do ensino que se torna hegemônica nas últimas duas décadas, essa produção não era reconhecida como legítima por sua distância dos critérios de avaliação derivados da concepção que professavam as hierarquias dominantes no interior do campo.

Por último, o terceiro momento da Didática culminou com a própria divisão do campo no início da década de 60, quando surge a Prática de Ensino, que incorpora os conteúdos e preocupações antes tratadas pelas “Didáticas Especiais”. A partir daí, aprofunda-se uma divisão que já antes se anunciava com a especialização do ensino de Didática para os diferentes cursos de Licenciatura: enquanto a Didática Geral prossegue tentando se constituir enquanto uma teoria geral do ensino capaz de explicar as questões do ensino e da aprendizagem do conjunto das disciplinas escolares, a Prática de Ensino, negando essa possibilidade, vai em busca da natureza própria do ensino de cada conteúdo ou disciplina científica.

A Didática e seus profissionais ocuparam uma posição inferior e desprestigiada na hierarquia dos cursos e disciplinas que constituíam as Faculdades de Filosofia. Essa foi uma questão sempre lembrada pelas entrevistadas

em seus depoimentos e que pode ser explicada pela convergência de diferentes variáveis.

Entre essas variáveis, destacam-se o “lugar” que a representação dominante reservava à função da profissionalização entre os objetivos previstos para as Faculdades de Filosofia, e a própria natureza do conteúdo que se afirmava nesses anos no campo da Didática.

A importância ou o reconhecimento atribuído aos diferentes agentes nas Faculdades de Filosofia foi uma função do grau de legitimidade atribuído aos objetos com que esses agentes trabalhavam. Sendo a questão da formação pedagógica uma preocupação menor frente aos objetivos de formação científica que essas instituições propalavam, os professores que tiveram suas atividades exclusivamente no curso de Didática foram alvos de uma redução de prestígio, quando comparados aos seus colegas das disciplinas ditas “de conteúdo” ou àqueles que dividiam as suas atividades com outros cursos mais prestigiosos.

Com efeito, segundo diz Bourdieu (1975), há no campo científico um sistema de classificação em vigor — nem sempre explícito — que trata determinados domínios, objetos, métodos e teorias como “dignos” ou “indignos” de receber os interesses e os investimentos dos agentes de um determinado campo. E o pesquisador — ou professor — participa sempre da importância e do valor simbólico que a representação dominante atribui aos seus objetos de trabalho e pesquisa.

Não só o estudo aqui relatado destaca o lugar menor que era atribuído à Didática no interior das Faculdades de Filosofia. O estudo de Nadai (1991), quando analisa a trajetória da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, mostra que o curso de Didática, no interior das Faculdades de Filosofia, foi o “locus” da aproximação com um campo profissional desprestigiado em relação às tradicionais profissões liberais, coerentemente com a tradição cultural da sociedade brasileira da época. Acrescenta, ainda, que mesmo entre os que optavam por ser alunos das Faculdades de Filosofia, a maioria buscava antes o papel de intelectuais e pesquisadores, e não o de professores.

A própria natureza do objeto de estudo, dos conteúdos e práticas que se afirmavam no interior do campo da Didática nesses tempos pioneiros, levantava dúvidas acerca do seu caráter científico. O conteúdo da Didática reduzia-se, não poucas vezes, à prescrição de modelos e de orientações de caráter instrumental e utilitário. Pela natureza mesma dos seus conteúdos e práticas, pelas dificuldades de delimitação do seu campo de estudos, a identidade da Didática se construíra em oposição à ciência.

Outra variável destacada para explicar a posição inferior que a Didática e seus agentes ocupavam nas Faculdades de Filosofia foi o capital social e escolar dos primeiros catedráticos e professores que assumiram as cadeiras das disciplinas pedagógicas e, entre elas, a cadeira de Didática Geral e Especial.

Veja-se que nas outras seções das Faculdades de Filosofia geralmente estavam aqueles agentes — a maioria do sexo masculino — que eram os portadores de diplomas de nível superior, obtidos no estrangeiro ou, então, nas prestigiadas escolas que formavam os quadros das profissões liberais nas décadas iniciais deste século no Brasil.

Por outro lado, os professores de Didática, além de na sua maioria serem mulheres, foram oriundos do ensino primário com uma formação escolar e acadêmica que culminava na Escola Normal, quando muito, acrescida de algum curso de especialização, realizado em instituições que não tinham o estatuto de escola de nível superior. Um conjunto de atributos que conferiu a esses professores um capital simbólico menor frente aos seus companheiros das demais seções das Faculdades de Filosofia.

Apesar disso, o final da década de 50 e os anos 60 foram rememorados pelas entrevistadas como os tempos áureos da Didática nas antigas Faculdades de Filosofia. Contribuindo para isso, estiveram as experiências desenvolvidas nos Colégios de Aplicação sob a inspiração do movimento das escolas e classes experimentais dos anos 60, o surgimento dos primeiros doutoramentos e das primeiras pesquisas em Didática, a intensificação dos intercâmbios entre os profissionais do campo por intermédio dos primeiros livros de Didática escritos por autores nacionais e pela participação em bancas examinadoras nos concursos e defesas de tese.

Entre os fatores anteriormente enumerados, os Colégios de Aplicação foram veementemente lembrados como tendo contribuído de forma inquestionável para a consolidação da Didática nas Faculdades de Filosofia.

Previstos em legislação desde o Decreto-lei N. 9.053, de 12 de março de 1946, que instituiu a obrigatoriedade de as Faculdades de Filosofia manterem um Ginásio de Aplicação sob a responsabilidade da cadeira de Didática e a direção de seu catedrático, esses ginásios destinavam-se à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática e desempenharam um papel fundamental na articulação entre a teoria e a prática, e na integração do trabalho da Didática Geral com as “Didáticas Especiais” ou Práticas de Ensino.

Esses são tempos em que as equipes de Didática com professores especialistas nas diferentes áreas de conteúdos já estão, de certa forma, consolidadas. Este fato, aliado ao surgimento das condições mínimas para a pesquisa no campo pedagógico — mesmo que a motivação principal fosse a obtenção da titulação necessária ao progresso na carreira universitária — levou à diversificação, e mesmo à especialização, da pesquisa e dos conteúdos no campo da Didática.

A busca de um método único e de uma lógica universal que desse conta do ensino em diferentes níveis e áreas de saber, que, até então, era a preocupação quase que exclusiva da Didática, vai dividir os investimentos dos agentes do campo durante os anos 50 e, sobretudo, nas décadas posteriores, com a busca de um corpo de conhecimentos sobre o ensino a partir da estrutura e lógica particu-

lares às diferentes áreas e disciplinas científicas.

Esse movimento foi o germe de uma divisão no campo da Didática que acabou por ser legitimada pelo Parecer N. 292 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14 de novembro de 1962. Esta medida consolidou no plano legal o desmembramento do curso de Didática e da própria cadeira de Didática, que perdeu os seus qualificativos de Geral e Especial, dando origem a dois subcampos distintos na formação do professor: Didática e Prática de Ensino.

A proximidade desses campos em termos do seu objeto e papel na formação de professores, e o fim ou a descaracterização dos Colégios de Aplicação, no final dos anos 60, como locais que permitiam a articulação de um projeto pedagógico comum às equipes de Didática e Prática de Ensino, tiveram como consequência a eclosão de inúmeras disputas e conflitos, motivados pela definição dos objetivos e das tarefas que a cada qual estão reservadas na formação de professores.

O final dos anos 60 trouxe o desmembramento das antigas Faculdades de Filosofia e marcou, com esse fato, a agonia de um período da história da formação de professores em nível superior no Brasil e, também, da própria Didática.

A trajetória da Didática nas Faculdades de Filosofia foi efetivamente o recorte de tempo privilegiado no estudo relatado. Período que se denominou de “tempos pioneiros” pelo duplo significado dessa expressão quando se pensa nesses 30 anos da trajetória da Didática e seus agentes nas Faculdades de Filosofia: tempos precursores e de desbravamento no campo acadêmico-universitário, e tempos da presença hegemônica do pensamento pedagógico dos “Pioneiros da Educação Nova” no campo educacional brasileiro.

O campo da Didática a partir dos anos 70

Entre o final dos anos 60 e o início da década de 70, a Didática e seus agentes engajam-se no movimento da Tecnologia Educacional, conhecendo um incremento sem precedentes da sua produção científica e do processo de profissionalização dos seus agentes, resultados da instituição dos programas de Pós-Graduação na área, dentro da política oficial de incentivo à pesquisa e qualificação profissional proposta pela Reforma Universitária de 1968.

São tempos em que a Didática e seus agentes conquistaram — para utilizar a expressão de uma das entrevistadas — uma “visibilidade acadêmica” não antes conhecida. Mas uma conquista cujo preço foi sua subserviência a uma racionalidade imposta “de fora”. Ou seja, o Estado impunha as regras e definia os critérios de legitimidade da produção científica no campo da Didática.

Sob o signo do positivismo, a Didática silenciou acerca dos aspectos políticos e sociais na determinação da baixa produtividade do ensino e engajou-se na busca da racionalidade, da produtividade e da eficiência no ensino — exacer-

bando o caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nas décadas anteriores na abordagem dos fenômenos didáticos. Enfatizavam-se as soluções eminentemente formais e técnicas dos problemas do ensino, tendo como pressuposto a neutralidade que deveria embasar uma abordagem “verdadeiramente” científica que a Pedagogia e a Didática deveriam ter no tratamento daqueles problemas.

São tempos que ensejaram a proliferação de procedimentos didáticos que conjugavam princípios científicos da psicologia behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistêmico (objetivos comportamentais, aprendizagem para o domínio, módulos de ensino, testes de múltipla-escolha, instrução programada, micro-ensino...).

Mas é interessante notar que os depoimentos revelaram que a Tecnologia Educacional e os princípios behavioristas foram assimilados ao lado dos princípios pedagógicos da Escola Nova de forma bastante tranqüila na prática dos educadores brasileiros, corroborando alguns estudos⁵ que apontam para esse fato.

Assim, enquanto no campo da prática escolar a tônica era o ecletismo, no interior do campo científico as lutas dos diferentes agentes e grupos de agentes se traduziam em disputas ideológicas que dividiam o campo pedagógico. Disputas que se davam, sobretudo, no quadro do liberalismo, ou seja, disputas entre forças que expressavam e defendiam variantes pedagógicas de cunho liberal.

Foi somente a partir de meados da década de 70, em virtude, por um lado, do início da distensão e abertura gradual do regime político instaurado em 1964, bem como dos primeiros sinais de falência do chamado “milagre econômico”, e, por outro, do recrudescimento das lutas sociais e políticas da sociedade brasileira, que o discurso educacional passou por profundas transformações, atingindo em cheio a hegemonia liberal no campo da Pedagogia e da Didática e, conseqüentemente, as suas tradicionais lideranças.

Foram tempos em que a Pedagogia e a Didática — principalmente a Didática Geral — viveram uma crise de legitimidade, caracterizada no trabalho em questão como um momento de desequilíbrio do campo, em que o discurso que vinha unificando o mercado do campo da Didática e servindo como a norma na definição do seu objeto de estudo e práticas é abalado, em seus pressupostos mais fundamentais, pelo impacto da progressiva hegemonia que o discurso sociológico de cunho marxista passou a ter no campo educacional, na segunda metade dos anos 70.

Assim, no momento em que a legitimidade do discurso que vinha servindo como norma no campo da Didática é colocada em questão, o campo perde a unidade conquistada em anos anteriores e entra em um processo de desequilíbrio ou “crise” que se caracteriza por uma desunificação do seu mercado e pela interrogação acerca da natureza do objeto do seu discurso e de suas práticas. Em outras palavras, não mais existia um discurso capaz de se impor como o

dominante, o legítimo, e em relação ao qual os diferentes discursos sobre o ensino eram avaliados conforme a sua maior ou menor distância da definição de ensino que se impunha como a legítima no interior do campo.

É claro que esse processo de desequilíbrio vivido pelo campo da Didática acabou por desencadear por parte dos seus agentes uma série de estratégias que visaram a reorganização do campo e a recuperação de sua legitimidade enquanto um campo de estudos e práticas no campo acadêmico-universitário. Mas essa é uma outra história a ser contada.

Considerações finais

A retrospectiva histórica feita pela investigação de que aqui se tratou acerca da constituição e desenvolvimento do campo da Didática no ensino superior brasileiro indicou algumas conclusões acerca daquele processo e apontou possibilidades de análise que convergem para a compreensão dos impasses vividos especialmente pela Didática Geral a partir de meados da década de 70.

Concluiu-se que a trajetória da Didática já no seu nascedouro é marcada pelo desprestígio e pela ambigüidade na delimitação do seu campo de estudos e práticas. Características que, de certo modo, a acompanharam ao longo de sua trajetória no campo-acadêmico, por motivos os quais já se discutiu no texto.

Esse processo atinge o seu auge na crise de legitimidade vivida principalmente pela Didática Geral em meados da década de 70 e nos anos 80. Crise que foi o resultado de um processo de fragmentação da identidade do campo de estudos da Didática originado ainda nas antigas Faculdades de Filosofia, à medida que a Didática e a Prática de Ensino se diferenciavam ao longo da década de 50 e, especialmente, na década de 60.

Quer dizer, enquanto a Didática Geral e Especial formavam uma única cadeira nas antigas Faculdades de Filosofia e, principalmente, enquanto houve um espaço de atuação e discussão em comum, partilhado pelos professores de Didática e Prática de Ensino — os Colégios de Aplicação — o conteúdo da Didática Geral se construía a partir de um esforço de articulação e generalização dos problemas relativos ao ensino dos diferentes conteúdos curriculares. Mas, no momento em que as “Didáticas Especiais”, de certa forma, vão ganhando crescente autonomia, e acabam ou descaracterizam-se os Colégios de Aplicação, esvazia-se o papel articulador que dava significado à existência da Didática Geral.

Houve mesmo a fragmentação do próprio objeto de estudo do campo da Didática, ou seja, do ensino. É como se esse objeto tivesse sido “repartido” por várias áreas e disciplinas pedagógicas que, desarticuladas entre si, passaram a disputar a legitimidade por defini-lo.

Ora, quem mais saiu perdendo com esse processo de fragmentação que

atingiu o campo da Didática foi efetivamente a Didática Geral. Sendo o seu conteúdo próprio uma reflexão de caráter mais globalizante acerca da prática pedagógica escolar e do ensino das diferentes áreas de conhecimento, não tendo um conteúdo escolar sobre o qual se debruçar nos moldes das Didáticas **de...**, e, ainda, não se reconhecendo que o estudo da prática pedagógica escolar possa constituir um conhecimento de síntese pertinente à Pedagogia — pois defende-se antes que o conhecimento dessa seria o fruto de um somatório de diferentes ciências que tomam como objeto a educação — a Didática Geral deixa de ter identidade ou razão de existência.

É assim que as duas últimas décadas se abrem para a hegemonia da Sociologia no discurso e nos conteúdos da Didática Geral. E como as transformações em uma dada disciplina ou campo científico são sempre acompanhadas de rupturas que se expressam pela negação e exclusão do passado, o discurso didático passa a secundarizar — e até mesmo a negar — a dimensão técnica e instrumental na abordagem do fenômeno didático; os fundamentos psicológicos são substituídos principalmente pelos fundamentos sociológicos e importam-se conteúdos de caráter genérico, oriundos das ciências auxiliares da educação como a História e a Filosofia.

Então, é tendo como pano de fundo o quadro delineado anteriormente que o início da década de 80 assiste à retomada das iniciativas de organização dos profissionais do campo da Didática. O momento inaugural foi exatamente a realização do *I Seminário “A Didática em Questão”*, promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ e realizado no período de 16 a 19 de novembro de 1982 na cidade do Rio de Janeiro. A partir dessa data afirmam-se novas lideranças no interior do campo e o discurso acerca do ensino e da prática pedagógica escolar transforma-se substancialmente.

Investigar o movimento de desequilíbrio do campo da Didática e os seus desdobramentos na história recente desse campo no ensino superior brasileiro, tendo como ponto de partida a história dos seus agentes e protagonistas nestas duas últimas décadas, é uma pesquisa ainda a ser feita.

Notas

1. Para ver o que aqui se denomina de “história oral”, remete-se às obras de Alberti (1990), Bourdieu (1986), Queiroz (1988) e Thompson (1992).
2. Foram analisadas as obras *Ciência e arte de educar*, 1ª edição de 1955, e *Sumário de Didática Geral* de 1957, respectivamente dos catedráticos de Didática Filocelina da Costa Matos de Almeida e Luiz Alves de Mattos.
3. Trata-se das teses inscritas por Bastos (1957), Oliveira (s.d.) e Siqueira (1957) no concurso para a vaga de professor catedrático na cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, no ano de 1957.
4. Ver as teses de Tocary Assis Bastos, *Análise sociológica da experiência didática*, de

1957, e ainda, a tese de Cleantho Rodrigues de Siqueira, *Aula e expressão pessoal (a aula como forma de expressão pessoal)*, também de 1957.

5. Chamam a atenção para esse fato, entre outros, os estudos de Oliveira (1988) e Libâneo (1991)

Referências Bibliográficas

- ALBERTI, Verena. *História oral; a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 1990. 197p.
- ALMEIDA, Filocelina da Costa Matos. *Ciência e arte de educar*. Belo Horizonte: editora da UPC, 1955. 311p.
- BASTOS, Tocary Assis. *Análise sociológica da experiência didática*. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, 1957. (Tese apresentada em concurso para professor catedrático da cadeira de Didática Geral e Especial na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, realizado em 1959).
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introd. org. sel. de Sérgio Miceli. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1987a. p.99-181: O mercado dos bens simbólicos.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. Introd. org. sele. de Sérgio Miceli. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 1987b. p.183-202: Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990a. p.77-95: Da regra às estratégias.
- _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990b. p.169-180: O campo intelectual: um mundo à parte.
- _____. L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, N. 62/63, p.69-72, juin.1986.
- _____. Methode scientifique et hierarchie sociale des objets. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n.1, p.4-6, 1975.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a. p.122-155. (Grandes Cientistas Sociais, 39)
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. p.59-73: A gênese dos conceitos de habitus e de campo.
- _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b. p.89-94: Algumas propriedades dos campos.
- BRASIL. Decreto-lei N. 1.190 - 4 abril 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (coord.) *Faculdade Nacional de Filosofia*. Rio de Janeiro: UFRJ / INEP, v.1, p.79-91, 1989. (Anexo 6)
- BRASIL. Decreto-lei N. 9.053 - 12 março 1946. Cria um ginásio de aplicação nas faculdades de filosofia do país. In: NÓBREGA, Vandick Londres da. *Enciclopédia da legislação do ensino*. Rio de Janeiro, v.2, p.1017, 1954.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *"Tempos pioneiros": a constituição do campo da Didática no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da

- Universidade Federal de Minas Gerais, 1994. 217 p. (Dissertação de Mestrado em Educação)
- LIBÂNIO, José Carlos. *Memorial*. Goiânia: Faculdade de Educação da UFG, 1991. 124 p. (Documento apresentado à Universidade Federal de Goiânia como uma das exigências para o concurso público de Professor Titular de Didática e Organização do Trabalho Pedagógico, do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação).
- MATTOS, Luiz Alves de. *Sumário de Didática Geral*. 17 ed. Rio de Janeiro: Aurora Ltda., s.d. 511p.
- NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências* (São Paulo 1930-1970). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991. 450p. (Tese, Livre-Docência em Educação).
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. Belo Horizonte: Bernardo Alves S.A., s.d. 118p.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *O conteúdo da Didática: um discurso da neutralidade científica*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1988
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org.) *Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988. p.15-43.
- SIQUEIRA, Cleantho Rodrigues de. *Aula e expressão pessoal* (a aula como forma de expressão pessoal). Rio de Janeiro, 1957. 116p. (Tese apresentada em concurso para professor catedrático da cadeira de Didática Geral e Especial na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, realizado em 1959)
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 385p.

Trabalho apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambú - MG, outubro de 1994.

Neste trabalho, faz-se uma síntese das principais questões e conclusões a que se chegou com a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado *Tempos pioneiros: a constituição do campo da Didática no ensino superior brasileiro*, defendida junto à Faculdade de Educação da UFMG, em 29 de março de 1994.

Maria Manuela Alves Garcia é professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da UFPEL.

Endereço para correspondência:
Av. Juscelino K. de Oliveira, 2575 - ap. 401
96.080-000 - Pelotas -RS



20(1):93-105
jan./jun. 1995

A CONTRADIÇÃO DESPREZADA: despolitizando a educação ou educando os políticos?

Zaia Brandão

RESUMO - *A Contradição Desprezada: despolitizando a educação ou educando os políticos?* Este artigo, derivado de minha tese de doutorado, é o resultado de uma investigação no campo da História da Educação sobre o significado político-pedagógico do Movimento da Escola Nova no Brasil. Afasta-se tanto da versão de Fernando de Azevedo, sobre o caráter “progressista” do “movimento renovador” (Escola Nova), quanto da versão de Dermeval Saviani sobre o caráter “conservador” do escolanovismo no Brasil. Tomando três autores que se debruçaram sobre as relações entre os intelectuais e a política no Brasil (Miceli, Martins e Pécaut), e com base em textos de Anísio Teixeira, Paschoal Lemme e Fernando de Azevedo (do grupo que participou do referido movimento), desenvolvo uma outra hipótese sobre as relações daqueles educadores com a política, hipótese essa que procura incorporar as ambiguidades dos atores sociais à reconstrução historiográfica no campo da educação.

Palavras-Chave: *educadores e política; movimento da escola nova; intelligentsia educacional*

ABSTRACT - *The neglected contradiction: depolitizing education or educating the politicians?* This article deals with the political significance of an important brazilian educational movement (Movimento da Escola Nova) in the first decades of this century. It states that the two antagonistic historiographic interpretations about this movement — the one produced by Fernando de Azevedo, from the generation of those educators, and the more recent Dermeval Saviani’s interpretation, that emphasized the conservative accent of that movement — both derived from a conception of historiography that was unable to deal with the contradictions that are always present in historical events. In my opinion, the educators from the movement above mentioned, had a much more complex relation with the political field: even being very sceptical about the ethic dimension of politicians in general, they tried to teach them why technical apporpts, and not political interests, were the only guidelines for social policies.

Key-words: *Educators and politics; Escola Nova movement; educational intel*

Luciano Martins, em um ensaio sobre a gênese de uma *intelligentsia* brasileira (Martins, 1987), é um bom roteiro para a reflexão sobre as relações entre educação e política nas décadas de 20/30. As indicações de Martins e a pesquisa que desenvolvi sobre a Escola Nova no Brasil (Brandão, 1992) permitiram-me avaliar o lugar central do campo educacional, no âmbito social e político, no momento de constituição da geração dos 1^{os} “profissionais da educação”.

O autor, ao desenvolver sua argumentação sobre o surgimento de uma *intelligentsia*¹ no Brasil na década de 20, recorre amplamente a personagens, instituições e ações que se desenrolavam no campo cultural e educacional².

Esse artigo de Martins, o já clássico livro de Miceli (1979), assim como recente trabalho de Pécaut (1990), sobre as relações dos intelectuais com a política, compõem a tríade de pesquisas que apontam na direção das contraditórias relações entre os educadores da geração dos pioneiros e a política. No entanto, a literatura pedagógica que se debruçou, na última década, sobre o Movimento da Escola Nova no Brasil — em que pese sua declarada adesão à matriz marxista — tendeu a desprezar as contradições que atravessaram o pensamento e as ações daqueles educadores, no plano político.

Este artigo propõe uma leitura que, questionando a tese da despolitização da educação (com a tecnificação do campo) ou da repolitização em novos termos (conservadores), reintroduza as contraditórias relações da geração dos educadores Pioneiros com a política.

O campo cultural se expandia rapidamente e, gradativamente, se autonomizava. Os grupos de intelectuais foram se especializando e passaram a substituir a figura do intelectual-dilete do início do século que tratava dos mais variados temas e campos do conhecimento ancorado, exclusivamente, na autoridade conferida pela erudição haurida de sua cultura geral.

A profissionalização dos “quadros”, facilitada pela política de ampliação da burocracia do setor público, provocou mudanças nas relações entre a política e o campo intelectual. Gradativamente, as elites dirigentes passaram a se valer dos pareceres de especialistas para referendarem publicamente suas decisões.

Essa conjuntura abriu a possibilidade de novos atores entrarem na cena política, experimentando e exemplificando uma outra forma de encaminhamento das políticas públicas. As relações entre a política e a técnica, no campo da educação, poderiam portanto expressar um projeto de transformação que englobava a própria educação dos políticos.

Os três autores, ao se afastarem da atribuição de centralidade à área econômica na análise dos movimentos que antecederam e sucederam 30, acabaram por oferecer subsídios valiosos para a compreensão das ambiguidades e contradições presentes nas atividades e representações dos intelectuais no campo da política. Estes estudos se distanciam das versões sobre o caráter “burguês” e “liberal” da Revolução de 30 que, normalmente, estão à base das análises da historiografia da educação brasileira que atribue um caráter conservador ao Movimento da Escola Nova.

Para Martins, a Revolução de 30 não se explicaria a partir de um conflito que oporia os setores agroexportadores aos urbanos-industriais. A oligarquia agrária teria sabido “modernizar-se”, e foi em virtude da solidez de seus padrões tradicionais de dominação no plano estadual que esta elite teria desenvolvido um “comportamento moderno” no plano político federal. Martins, por não operar com o setor econômico, nem com o Estado, como blocos monolíticos, pode assinalar a relativa independência entre a esfera estadual e federal que teria tornado possível a limitação da modernização política exclusivamente ao plano federal. Esta característica teria facilitado as mudanças de cima para baixo, ou a “modernização pelo alto”, que foi uma característica do processo da administração pública, no período da constituição dos “primeiros profissionais da educação”.

Essa conjuntura explicaria, a meu ver, os limites em que se desenvolveram as ações dos educadores. Ao ocupar posições na administração da educação nos âmbitos municipal e estadual, muitos deles enfrentaram as contradições entre as convicções político-liberais e a opção por estratégias de transformação pelo alto.

Entretanto, a desqualificação das “elites dirigentes”, que fazia parte do diagnóstico dessa *intelligentsia* sobre a sociedade política, era um dos fundamentos da formação de quadros profissionais especializados. Isso levou a que muitos deles valorizassem a decisão técnica como substituta da política, o que em última análise afastou-os do trabalho de organização da sociedade civil. Esta organização, no entanto, constituiu-se em um dos projetos prioritários de um dos Pioneiros — o professor Paschoal Lemme — como é possível inferir da leitura de suas memórias (Lemme, 1987, 1983).

Apesar de defenderem, explicitamente, uma educação para a construção de uma sociedade democrática, ao assumirem uma posição de distanciamento da política, aqueles educadores encaminharam propostas que, aparentemente, visavam a diluição da política na organização:

“...é esse desencanto pela política, na qual a elite intelectual não encontra o seu lugar, que tende a conduzi-la a subordinar a política ao princípio abstrato de organização, antecipando de certa forma a visão tecnocrática de mudança social.” (Martins, op. cit. p.78)

Ao evitarem o engajamento político-partidário, os educadores liberais acabaram tendo o seu trabalho no campo educacional subsumido pela orientação política hegemônica, e foram rapidamente dispersos enquanto grupo, por ocasião do Estado Novo. A independência política que cultivaram, contraditariamente, tornou-os subordinados às correlações de forças político-partidárias das quais pretendiam se manter distantes. Pécaut, como Martins, assinala os problemas da representação do **político como organização**:

"...a 'organização' é a negação da democracia política: recusa tudo que seja divisão política ...recusa a própria política na medida em que, transformando-se em um fim em si mesma, ela se desliga da realidade, consagrando-se às falsas aparências." (Pécaut, op. cit. p.56)

As representações dos intelectuais sobre a política constituem um tema que merece uma reflexão mais cuidadosa. A interpretação *a posteriori* — com base no conhecimento dos resultados — do caráter tecnocrático das ações dos educadores, pode ter o efeito de uma simplificação do significado político das transformações desencadeadas pelo movimento educacional liderado pelos Pioneiros.

As novas elites, que esses educadores pretendiam representar apostavam em outras estratégias de fazer política, quando enfatizaram a técnica como fundamento das decisões no plano da política.

Miceli, analisando as relações dos intelectuais com a política, defende a tese — muito retomada em estudos sobre a questão — de que eles teriam sido cooptados pelo Estado, durante o governo Vargas.

Para o autor, os intelectuais foram coadjuvantes da elite governante no processo de estruturação de um novo tipo de dominação. Com o apoio dos intelectuais, que foram ocupando cargos no interior da burocracia estatal, o governo teria tentado recuperar a face pública do poder político, desgastada pelo período da alternância oligárquica. A tese de Miceli — apesar de muito marcada por uma teoria de Estado — ator-social central no palco histórico — é uma fonte importante de informações e análise das relações do campo cultural com o político.

O mercado de trabalho dos intelectuais ampliara-se significativamente, no período de 1920 a 1945 (cf. Miceli, op. cit. cap 3). O setor editorial também se expandira provocando um verdadeiro *boom* no mercado do livro. A prática anterior, de auto-financiamento das obras pelos autores, diminuiu sensivelmente; ao mesmo tempo cresceu o poder de determinados editores/autoras sobre o mercado consumidor. Segundo Miceli,

"a farta distribuição de obras pedagógicas acompanhou de perto os lances de enfrentamento entre as diversas correntes de educadores profissionais que buscavam firmar suas posições diante das reformas empreendidas pelo Estado." (Miceli, op. cit. p.88)

É interessante assinalar que, aparentemente, na mesma lógica do governo Vargas, uma das grandes editoras da época — Civilização Brasileira — acolhia **católicos e pioneiros**. Embora a tese de Miceli e a correspondência de Fernando de Azevedo e Paschoal Lemme forneçam inequívocas indicações da simpatia de Octalles Marcondes Ferreira por Fernando de Azevedo, aquele editor não desprezou a importância política da Igreja, e abriu um espaço em sua editora para veicular as idéias dos educadores católicos. (Amoroso Lima, 1936, cf. contracapa)

Havia à época, como assinala amplamente a literatura especializada, um processo de enfrentamento ideológico e material que colocava os Pioneiros da Escola Nova como alvo das acusações dos católicos e de outros setores conservadores. A defesa que faziam do ensino público significava uma séria ameaça, tanto a certos interesses materiais (perda do mercado no campo da educação), como à hegemonia ideológica da Igreja Católica. O grupo que fundou a ABE começava a se dividir. As fraturas aprofundaram-se no campo da educação e aqueles que haviam alcançado posições de prestígio no interior do aparelho do Estado procuraram neutralizar as posições que poderiam por em risco os cargos e o apoio dos setores com poder político e econômico. Essa teria sido uma das razões porque a reflexão marxista sobre as relações educação e sociedade, encaminhada por Lemme, não encontrou eco no âmbito do pensamento pedagógico erudito.

Há um esboço de um artigo, que Anísio Teixeira não chegou a publicar, onde é possível perceber as aproximações do pensamento liberal em educação em relação às esquerdas:

"...A Nação olha a esquerda com simpatia, porque sente que deve ser governada com um espírito de esquerda, isto é, com uma profunda inclinação pela parte mais pobre e mais desherdada do país. (...) Queremos ser politicamente uma democracia liberal, como a Inglaterra ou como a Suíça, e isto não impede que desejemos, simultaneamente, que essa democracia esteja sob um vigilante pensamento de esquerda, para não se fazer conservadora nem reacionária e sim avançada e progressista no sentido de uma gradual emancipação da classe pobre e espoliada." (Teixeira, 1945)

Escrito em 1945, Anísio Teixeira desenvolve no texto também, uma vigorosa crítica à ação das esquerdas em 35 que, com a Aliança Nacional Libertadora à frente, organizara o movimento que desaguara no "golpe frusto" que criou as condições para o advento do golpe "facista vitorioso" (1937). No entanto, apesar desta crítica este Pioneiro não descartava a legitimidade social e política das posições de esquerda, no encaminhamento das transformações necessárias ao país:

"Não tenho dúvidas em admitir que, pouco a pouco, os partidos de esquerda irão crescendo de prestígio no país, até algum dia conquistarem o Poder e introduzir, então, reformas mais radicais na estrutura econômica da nação. Mas isto só se dará se eles souberem conservar-se, no princípio, como partidos de esclarecimento e vigilância, devotando-se a um lento trabalho de pesquisa dos problemas brasileiros e de educação da consciência nacional, para o que estão particularmente aparelhados por não estarem presos nem a preconceitos nem a interesses." (ibid p. 2)

As memórias de Lemme deixam transparecer uma avaliação semelhante; ele que participou diretamente da estratégia de “lento trabalho de esclarecimento e pesquisa” sob a influência do paradigma marxista, estava convicto de que os quadros de esquerda conquistariam, gradativamente, a confiança da população brasileira e abririam os caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Os educadores profissionais, recrutados pelo Estado para organizar os sistemas públicos de ensino no Distrito Federal e nas principais capitais do país, vinham tentando conquistar a hegemonia no âmbito do pensamento pedagógico, em competição acirrada com os católicos. Como ocupavam postos de chefia na administração pública, e precisavam dessas posições para levar adiante os seus propósitos de reforma social pela “renovação educacional” encontravam-se limitados ideologicamente, entre o descrédito nos princípios da democracia liberal e as acusações dos católicos de estarem subvertendo os valores da “cultura brasileira”.

A colaboração com o poder público era inevitável para que os educadores profissionais realizassem seus desígnios de influir nos rumos da educação pública.

As posições que esses novos quadros técnicos foram ocupando no aparelho estatal, apesar de terem criado uma relação de dependência material e institucional com as classes dirigentes, não diminuíram o menosprezo dos educadores para com elas:

“Parece-me fora de dúvida que a cultura da classe dirigente é atualmente mais próxima da cultura da classe dirigida, mas não porque a desta tenha se elevado e difundido muito, mas porque baixou sensivelmente o nível de cultura das camadas dirigentes.

...Se se esforçassem por elevar o nível de cultura das massas, por certo se arriscariam a perder sobre elas a influência que conseguem exercer, atuando sobre essa matéria política tão maleável como é a massa instintiva e afetiva.” (Azevedo, 1955, p. 25)

Contraditoriamente, esses educadores tiveram que se aproximar dessas tão desprezadas elites dirigentes. Miceli e Martins constataam a centralidade do campo cultural nesta época, o que os situava cada vez mais no foco dessas mesmas elites dirigentes, como quadros assessores para políticas específicas;

“As iniciativas de “construção institucional” dos grupos dirigentes tornaram o campo regional da produção cultural num dos eixos dominantes da vida intelectual do país, tendo-se firmado uma rede de instâncias de produção, difusão e consagração, cujos padrões de legitimidade perduram até hoje. No entanto, os parâmetros que passaram a nortear o trabalho intelectual parecem indissociáveis do projeto de hegemonia política então formulado pelos grupos dirigentes locais.” (Miceli, op. cit. p. 189)

Uma complexa rede de compromissos e alianças político-ideológicas atravessa o campo educacional. Católicos e integralistas situavam-se, a essa época, preferentemente na periferia do Estado, atuando como forças “antiliberais”; os educadores liberais exerciam cargos de responsabilidade na administração pública e atuavam firmemente na modernização do sistema de ensino público, na perspectiva de um “movimento renovador”. Enquanto isso, os católicos, muitos deles também integralistas, fora do aparelho do Estado criavam o clima anticomunista que alijaria alguns dos principais Pioneiros dos postos de administração pública, na metade da década de 30.

No contexto da hierarquia burocrática, os educadores renovadores desempenhavam um papel claramente contraditório: ao mesmo tempo que empreendiam uma luta pela ampliação e melhoria da rede pública de ensino, na tentativa de democratizar as oportunidades educacionais, acabam colaborando para a concentração de poder nas mãos do Estado.

Uma nova elite — burocrática e técnica — tornara-se uma força social e política capaz de manter uma relativa autonomia, pois tinham o poder de neutralizar a força do poder econômico e político regional do período oligárquico, contribuindo assim, para o fortalecimento do poder central.

Congregar no Estado intelectuais de diferentes extrações ideológicas foi a estratégia de ampliação do consenso político, acionada pelo governo Vargas, que procurou prolongar a indefinição ideológica necessária para viabilizar a construção de um novo Estado (Estado Novo). Essa ausência de nitidez ideológica dos novos dirigentes, certamente influenciou na insistência de muitos dos Pioneiros em enfatizar o caráter técnico dos postos que ocuparam no setor público. Aparentemente, era a forma que encontraram para guardar uma posição de distanciamento no plano ideológico-político do governo que os convocara, descomprometendo-se com as posições que viessem a assumir no futuro.

Pécaut assinala as consequências da estratégia de neutralidade empreendida pela *intelligentsia* na tentativa de conquistar o poder. Desiludidos com a República, que havia permitido a “oligarquização das instituições”, os intelectuais se converteram à ação política quando procuraram articular o campo cultural ao político, em um trabalho de recriação institucional que conferiria nova legitimidade ao Estado e às demais instituições sociais degradadas pela política de privilégios.

Eles se imaginavam capazes de recriar a política de forma a colocá-la a serviço do bem comum, único objetivo que legitimava o poder. Isto fica claro em inúmeros textos dos educadores Pioneiros que analisei em minha pesquisa sobre o Movimento da Escola Nova (cf. Brandão, 1992, 2ª parte).

A representação de técnico, ligada à valorização da ciência como o instrumento privilegiado na construção de novo mundo e de entrada para a modernidade, viabilizaria uma outra forma de fazer política. A ciência, ao arbitrar com maior neutralidade, as alternativas em jogo no campo social, fundamentaria a

escolha de caminhos mais adequados para a ação (técnica) dos homens responsáveis pela ordenação da sociedade.

Mas, contraditoriamente, o fortalecimento dos grupos técnicos contribuiu para conferir maior credibilidade ao projeto de organização de um novo Estado, mais centralizado e forte. São freqüentes, à época, as críticas de que o Estado liberal democrático teria características inadequadas à construção da nova nação³, que precisaria, para se constituir moderna e rica, do modelo de Estado forte que respondesse, pronta e adequadamente, às necessidades de intervenção estatal próprias às economias modernas.

Contrastando com a representação do liberalismo vitorioso, que tem sido o pano de fundo da historiografia sobre o Movimento da Escola Nova no Brasil, a literatura gerada pelas ciências sociais tem assinalado o consenso, nos meios intelectuais da época, a respeito do fracasso da democracia representativa. Referindo-se às críticas de Oliveira Vianna à democracia, Pécaut assinala que

"Nem todos os intelectuais romperam de maneira tão gritante com a vertente liberal da história política brasileira. Raros, entretanto, foram os que não constatarem sua degenerescência sob a República..." (ibid, p. 28)

Esse consenso explicaria a cautela da elite intelectual em relação à Revolução de 30 encaminhada pela Aliança Liberal, e as próprias ambiguidades que teriam assinalado as relações dos intelectuais com a política.

Ao início, teriam suposto que 30 representasse apenas uma nova expressão do liberalismo. Os próprios liberais, segundo Pécaut, julgaram ter a República se demonstrado incapaz de formar os quadros necessários à modernização da sociedade. Essa constatação motivou a criação da USP em 34 que, com a derrota paulista diante o novo regime, passou a se dedicar, com grande empenho, a um programa de transformação política, a médio e longo prazo, pela via da formação das "novas elites".

Uma das características da **cultura política** engendrada por essa *intelligentsia* era a de firmar a concepção de se constituírem um grupo "socialmente sem vínculos".⁴ A reconstrução institucional proposta por esses grupos representaria em última análise "*a intenção de anular a dimensão do político*", no entender de Pécaut.

Essa interpretação, entretanto, não me parece contemplar adequadamente o projeto dos profissionais da educação de transformação da política em uma prática qualificada pela competência técnica dos novos quadros, de formação universitária, que vinham reivindicando a condição de "novas elites".

O projeto de constuição da nação atribuía um papel de destaque para a educação. Os educadores debatiam na ABE os caminhos da educação na construção da nova nação, pois, como outros setores dessa *intelligentsia* nascente em 20, tentavam liderar o movimento de organização da sociedade civil.⁵ Por mais que gostassem de se abrigar sob o rótulo de técnicos, não havia como se

desembaraçar da feição política inerente às funções que desempenhavam na administração pública, sobretudo em uma conjuntura de reorganização do poder político e de fortalecimento do Estado.

A representação relativamente apolítica da *intelligentsia* educacional — que se propunha organizar a educação da futura nação sem vínculos político-partidários — irá explicar a sua própria marginalização das decisões maiores a respeito da sociedade, que o novo governo pretendia manter submissa, disciplinada e controlada, no típico modelo da “modernização pelo alto”.

Em meio à multiplicidade de motivações sociais, individuais, técnicas e políticas (no sentido mais amplo de orientação e direção da sociedade) torna-se difícil traçar um quadro nítido das relações desses educadores com a política, para além do reconhecimento das contradições e ambiguidades que marcam as suas práticas neste âmbito, decorrentes, em parte, da crítica que desenvolviam à prática política das elites dirigentes de sua época.

Paschoal Lemme, apesar das críticas da valorização da técnica em detrimento da política entre os seus pares, sempre reafirmou o caráter progressista da atuação dos Pioneiros. Luciano Martins parece referendar essa avaliação:

“Essa intelligentsia brasileira, que parece finalmente constituída, queixa-se das estruturas atrasadas e rígidas do país, mas de modo algum o rejeita para sentir-se “civilizada”; é isolada, mas enraizada. Está profundamente convencida da importância da sua contribuição à transformação das estruturas sociais...

...Em suma, a intelligentsia procura atravessar o espelho (europeizado) para “ver” o país — e advogar a mudança. Pois a procura da identidade social passa igualmente pela busca angustiada de uma ponte entre ... renovação cultural e a reforma da sociedade : a ponte entre amodernidade e a modernização do país.” (Martins, op.cit. p. 79, grifos do autor)

Essa inflexão na visão europeizada ocorre com o suporte modernista (Semana de Arte Moderna) que marca a descoberta da feição nacional da sociedade brasileira. A organização do sistema de ensino é um reclamo dessa *intelligentsia* não só pela urgência de incorporar a população brasileira ao processo de construção da nação — como novos cidadãos — mas também como uma forma de ir criando condições de alargamento do mercado cultural.

“Mas justamente porque se acredita poder reformar a sociedade pela via da reforma do ensino, diferentes setores da intelligentsia, assim como outros interesses, mobilizam-se para controlar a mudança e/ou garantir suas posições nesse espaço cultural que se quer estruturar ou organizar.” (idem, p.80)

A bandeira de uma escola pública para todos, no espírito da laicidade, coeducação e gratuidade, vai encontrar intensa reação no âmbito da Igreja que organizava sua ofensiva contra o grupo pioneiro, a partir do Centro Dom Vital e

da revista “A Ordem”. A partir daí foram detonadas clivagens ideológicas profundas que já existiam, em potencial, no interior dessa *intelligentsia*.

Martins assinala aquelas contradições e ambiguidades da representação que aqueles educadores têm do Estado e de seu papel na vida social:

“É evidente a ambiguidade dos reformadores com relação ao Estado ... negam que o monopólio do Estado sobre a escola (por eles preconizado) possa ser considerado como sinônimo de um monopólio sobre a educação (de que são acusados).

...esse Estado não deve ser um “instrumento dos partidos”, mas um Estado capaz de representar o “interesse geral”. Em suma, tudo se passa como se existisse uma sociedade civil forte e organizada” ... (ibid, p. 82, grifos meus)

Têm pois uma visão de Estado responsável, atuante e neutro, que deve manter sua orientação no sentido do interesse geral (de todos) como se os conflitos entre os interesses no interior da sociedade desaparecessem, ou fossem neutralizados pela possibilidade de manter a imparcialidade da *intelligentsia* manheiminiana.

Os argumentos dos educadores em favor da ampliação do Estado — que já haviam demonstrado poder atuar no sentido do interesse público, no campo da educação — contribuiu para o fortalecimento do Estado que iria servir de base para a construção do Estado Novo, autoritário e ditatorial.⁶

A Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935) expressam as dificuldades dessa *intelligentsia* em se mover no campo cultural, por motivos diferentes:

- São Paulo usa seu potencial econômico e a autonomia que a Constituição de 34 garantia aos estados da federação em matéria de ensino para montar o seu projeto de universidade. A contribuição estrangeira, considerada indispensável para garantir o padrão internacional de produção científica, acaba tendo um significado paradoxal, segundo Pécaut: por um lado, ajudou a “manter a autonomia universitária contra os ventos e as marés políticas”, mas por outro, acabou afastando a *intelligentsia* do “único campo cultural que conseguia estruturar-se e ganhar autonomia frente ao Estado”.

- Já a UDF, apesar de ter absorvido a nata da *intelligentsia* à época — que se uniu na luta contra a cultura ornamental e a favor da inovação, urdindo um projeto de pensar o país real e de formar os quadros necessários à construção de uma nação datada e enraizada — pela proximidade do poder central, não conseguiu firmar a sua autonomia e acabou sendo fechada em 1938, em consequência da repressão generalizada que se instalou a pretexto do golpe de 35.

...a autonomia no campo cultural torna-se letra morta : ele é invadido pelo autoritarismo e, depois, será marcado pelo paternalismo do Estado.

...apagam-se as fronteiras entre o campo cultural e o Estado. Isso não ocorre

*sem conflitos, dúvidas e dilacerações entre os membros da **intelligentsia**; eles sabem que não são mais mestres de suas relações com a política, e que essa identidade social tão procurada depende então, de algum modo, de seu reconhecimento pelo Estado.* (Martins, op. cit. p. 84, grifos meus)

Essa **intelligentsia**, que se constituiu a partir de 20 no contexto de um movimento em prol da renovação em todas as áreas (política, econômica e cultural), acabou por fracassar no momento de estruturar um campo cultural, a partir do qual poderia definir as suas relações com a política, na avaliação de Martins.

Ela, que ao início estava trabalhando vigorosamente no sentido de organizar a sociedade civil, mostrou-se incapaz de manter a sua autonomia em relação ao Estado. A cooptação (Miceli) e absorção (Martins) dessa **intelligentsia** pelo Estado, a partir de 30, intensifica-se com o Estado Novo, que acaba por abortar o movimento de constituição da sociedade civil.

Uma das consequências dessa interrupção — além do isolamento dessa **intelligentsia** em relação ao corpo social — foi a de se encontrar sozinha diante do Estado, uma vez que o seu discurso e ação não se respaldaram na densidade conferida por uma vontade social (sociedade civil).

Martins conclui que, apesar dessa **intelligentsia** de ter nascido no contexto de profunda mobilização em torno de um projeto para a construção da nova sociedade brasileira, mostrou-se incapaz de liderar o movimento de estruturação do Estado e do poder público no sentido dessa construção.

*“Se a questão da “missão social” preocupa mais o intelectual latino-americano do que a função crítica da inteligência — ... — é porque, através desta missão, que ele se atribue, ele busca sua própria identidade : numa situação em que sua própria condição de intelectual o aliena da sociedade.
...O que é interessante no caso dessa **intelligentsia** brasileira é que ela é dotada do sentido de missão e, ao mesmo tempo, desprovida de utopia.”* (ibid, p. 85)

Essa questão, entretanto, mereceria um maior aprofundamento; pois se tomarmos o sentido mannheiminiano de utopia, “ser desprovida de utopia” significaria não ter projeto de transformação social, ou seja, aceitar o *status quo*. Estaria assim, o autor, atribuindo um caráter conservador a essa **intelligentsia** que, na tentativa (frustrada) de se liberar da ideologia, acabou se afastando dos setores dessa sociedade que se mobilizavam intensamente, desde o início da República, em torno de múltiplos projetos de organização da sociedade brasileira.

Deste ponto de vista, a avaliação de Martins é apenas parcialmente procedente; os educadores **tinham um projeto de reformar a sociedade pela educação**. De fato, tal projeto carecia, para muitos deles, de contornos mais específicos a respeito da sociedade que pretendiam construir; delineavam entretanto, mesmo que de modo idealizado, uma **sociedade moderna, rica, de bem estar social, com liberdade política, com oportunidades sociais de**

educação e saúde para todos, e que se organizasse enquanto uma **hierarquia de capacidades** que contemplasse, ao mesmo tempo, as **diferenças individuais** e a **hierarquia de ocupações** necessárias à “divisão do trabalho social”⁷ das sociedades complexas.

Como a educação era vista como a chave da mudança social, pareciam supor que os cidadãos educados liderados pelas **novas elites** construiriam a nova sociedade brasileira que, entrando em compasso com a **modernidade** não perderia a marca da “brasilinidade”, pois, como o próprio Martins afirma, essa **intelligentsia** pode ter-se isolado do conjunto da sociedade, mas continuou **enraizada** na sociedade brasileira.

As versões da historiografia mais recente sobre o movimento renovador, ao desprezarem as contradições das ações daqueles educadores no plano político, foram incapazes de contemplar um dos objetivos fundamentais desse grupo de educadores: o de empreender a própria educação política dos políticos.

Notas

1. O conceito de **intelligentsia**, utilizado por esses autores, tem como núcleo a compreensão do intelectual como ator político coletivo.
2. É o caso da correspondência de Anísio Teixeira e Monteiro Lobato, as referências a constituição da USP e UDF, e as referências à ABE e ao papel atribuído à educação na formação da sociedade brasileira.
3. O liberalismo seria responsável pelo afrouxamento dos costumes e das tradições, pela lógica individualista incompatível com a construção de um sentimento nacional, e pela crise de autoridade responsável pela desordem social, tão comum na Primeira República.
4. na perspectiva mannheimiana e weberiana.
5. “*Faz muito sentido a interpretação que situa o fenômeno da **intelligentsia** como o precursor ou o anunciador de uma sociedade civil em gestação*”. (Martins, op.cit. p. 70.)
6. Ver a respeito do tema, Aspásia Camargo *et alli*, *O Golpe Silencioso (As origens da república corporativa)*, Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed. 1989.
Consultar ainda, sobre o papel dos educadores na conjuntura de 30:
Maria Helena Capelato. *Os Arautos do Liberalismo*, São Paulo: Brasiliense, 1989, especialmente cap. 3.
Lúcia Lippi de Oliveira. *A questão nacional na Primeira República*, São Paulo: Brasiliense, 1990.
7. A expressão visa enfatizar o sentido durkheimniano da divisão do trabalho como uma “necessidade natural” das sociedades complexas (modernas), em oposição ao conceito marxista de divisão social do trabalho que enfatiza a **produção social da desigualdade** no modo de produção capitalista.

Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Zaia. *A 'Intelligentsia' Educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as Memórias e as Histórias da Escola Nova no Brasil*. Rio de Janeiro: Tese de Doutorado, Departamento de Educação, PUC-RJ, 1992
- MARTINS, Luciano. A gênese de uma Intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil de 1920 a 1940. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (4) vol. 2, junho de 1987
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920 1945)*, São Paulo: 1979.
- PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a Política no Brasil, Entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

Este texto foi elaborado a partir da terceira parte de minha tese de doutorado: *A Intelligentsia Educacional. Um percurso com Paschoal Lemme por entre as histórias e as memórias da Escola Nova no Brasil*.

Zaia Brandão é professora do Departamento de Educação da PUC/RJ

Endereço para correspondência:
Rua Clarice Lispector, 159
22.753-180 - Rio de Janeiro -RJ



20(1):107-122
jan./jun. 1995

CULTURA ESCOLAR E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS:

experiência dos egressos do Instituto João Pinheiro/MG

Luciano Mendes de Faria Filho

Não é estranho àqueles que trabalham no campo da educação em geral, e aos historiadores da educação em particular, a discussão acerca das finalidades e possibilidades da educação escolar. Muito pelo contrário, essa discussão tem marcado a história da educação, principalmente nos últimos cinco séculos, quando colocou-se, de forma nunca antes vista, a discussão sobre a possibilidade de **construção** das trajetórias pessoais e sociais pelos próprios sujeitos humanos, sejam estes indivíduos ou grupos.

Da concepção de que os homens e a sociedade não são dados e de que, pelo contrário, são **fabricados**, decorreu, entre outros aspectos, a necessidade de pensar (e repensar), inventar (e reinventar), o conjunto das práticas norteadoras do fazer pessoal e social. Este movimento criou um sem número de instituições “modernas”, dentre elas a escola, imputando-lhes a tarefa de produzir novos sujeitos humanos e novas realidade sociais.

Nesta perspectiva, a escola moderna pode ser vista tanto como uma construção social moderna quando partícipe ativa da construção deste mesmo so-

cial. Criando e sendo criada neste processo, a escola participa do mesmo de uma forma específica. A explicitação, em cada contexto histórico, desta especificidade tem sido uma tarefa à qual têm se dedicado não apenas os historiadores e teóricos da educação, mas uma gama variada de cientistas sociais. Estes distintos enfoques têm trazido, para o interior da história da educação, elementos dos mais enriquecedores e instigantes de novas e diferentes investigações.

Em artigo recente, D. Julia (1994) defendeu o quanto a pesquisa com a chamada “cultura escolar” pode significar um enriquecimento da história da educação. Neste mesmo texto, ele afirma entender a **cultura escolar**

*“como o conjunto de **normas** que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcar e o conjunto de **práticas** que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas estas que estão ordenadas para finalidades que podem variar segundo as épocas”*(p.1; grifos no original).

Uma tal definição de cultura escolar permite-nos, sem dúvida, operar com um conceito que aponta tanto para a escola como criação social quanto para a forma particular da escola contribuir com a criação da sociedade. Neste artigo pretendemos argumentar nesta direção.

Pretendemos mostrar, a partir da análise das trajetórias profissionais de alguns egressos de uma escola específica, o Instituto João Pinheiro, o quanto esta contribuiu para a criação em Minas Gerais, nas primeiras décadas deste século, de novas práticas, hábitos, valores e normas constitutivas da sociedade urbano-industrial que se produzia. Defendemos que isto se deu, particularmente, porque a **cultura escolar**, experienciada pelos alunos no interior da instituição, capacitou-os para agir de uma nova forma, diferente daquela comumente observada no seu grupo social de origem, nas relações sociais que se vinham construindo.

Pretendendo articular a questão da cultura escolar com as trajetórias profissionais e fazer desta articulação um objeto da história da educação, queremos também chamar a atenção para o fato de que isto pode significar uma contribuição à salutar renovação que hoje se opera em nosso campo de estudo.

Finalidades e organização do Instituto

O Instituto João Pinheiro foi fundado em 1909 pelo governo mineiro, nos arredores de Belo Horizonte, cidade então com pouco mais de 29 mil habitantes. Localizado na Fazenda experimental da Gameleira, o Instituto tinha seu objetivo central assim definido pelos organizadores:

“O fim do Instituto é apoderar-se do menor em risco de perversão ou já viciado e, transcorrido o período educacional, restituir à sociedade um homem sadio de corpo e alma, apto para construir uma célula no organismo social, capaz de prover a própria subsistência e de impulsionar a vida econômica nacional” (Regulamento, 1910, p.14).

Dirigido às crianças abandonadas “material ou moralmente”, do sexo masculino, entre 8 e 12 anos, de todo o Estado de Minas, a instituição foi concebida como um centro educativo/preventivo que deveria “apoderar-se” das crianças que representavam um perigo potencial à sociedade e “restituir” um trabalhador e cidadão apto ao trabalho e à participação na República, sob a direção das elites mineira e brasileira. Para isto, esperava-se que o processo educativo operasse uma verdadeira “conversão” no destino dos alunos, mudando suas vidas, influenciando suas trajetórias (Faria Fº, 1990, p.79).

O programa educacional orientava-se pelo intuito de formar trabalhadores agrícolas e, apesar de bastante amplo, era claramente definido. Veja-se, por exemplo, a forma como Leon Renault, o primeiro Diretor da instituição, refere-se a isto:

“Formar uma geração nova de operários que compreenda a razão de ser de todas as operações realizadas no terreno; que conheça e saiba manejar todos os instrumentos que a mecânica agrícola tem introduzido na prática rural; que saiba como devem ser tratados e alimentados os animais de trabalho e os destinados à reprodução; que seja capaz de utilizar inteligentemente todos os detritos que possam concorrer para a formação de adubos; que tenha a instrução elementar e profissional indispensável a qualquer homem, eis o fim que visa o instituto, e que será atingido.” (Renault, 1910, p.470).

Visando a possibilitar o ensino destes saberes e dos comportamentos, hábitos e valores entendidos como necessários aos novos operários agrícolas, organizou-se o Instituto como um conjunto variado de práticas e experiências que na sua totalidade levariam a tal objetivo.

Influenciados tanto pelos teóricos e experiências escolanovistas quanto pelos teóricos do Direito Criminal¹, os organizadores pretenderam criar uma “mini-sociedade”, uma **cidade em miniatura** “mas com os mesmos mecanismos das grandes”, conforme afirmavam.

Esta mini-sociedade, republicana em sua concepção e urbana em sua cultura, principiava-se pela organização de uma **família**, para a qual a criança entrava tão logo chegava ao Instituto. Formada por um casal “idôneo”, seus filhos naturais e por um grupo variável de alunos, a família residia em **pavilhões** formados por quartos para, no máximo, três pessoas e pelas demais dependências necessárias à vida familiar. O pavilhão, sob o comando do pai/chefe de pavilhão, era uma referência constante para os alunos.

A partir do pavilhão, os alunos iam integrando-se a uma série de outras “instituições” e mecanismos “pedagógicos”. Pelo mérito, eram convidados a participar da administração do Instituto, através da indicação dos **ministros** da Fazenda, da Justiça e do Exterior. Se surpreendidos em delitos, ou se acusados pelos mesmos, estavam sujeitos a julgamentos, pelos próprios colegas, com direito a investigação (pela **comissão de polícia**) e defesa no momento do **julgamento** pelo **júri popular** (formado pelos alunos). Poderiam, ainda, ser escolhidos para representar a instituição em viagens, feiras e amostras.

A formação para o trabalho dava-se pela prática do **trabalho agrícola**, na lavoura (algumas de experimentação) e com o gado, e do **trabalho artesanal**, em oficinas (sapataria, funilaria, etc.). Os recursos auferidos com os produtos advindos do trabalho dos alunos eram utilizados para a manutenção do Instituto, para a formação de um pecúlio para o aluno, para ajudar na manutenção de outras experiências congêneres e, finalmente, para o pagamento de um pequeno salário ao aluno.

Os alunos tinham acesso, ainda, a um curso primário, divididos em 08 períodos de 01 ano cada, à biblioteca, ao cinema, ao clube literário, à prática de esportes (basquete e futebol, principalmente), à banda de música, à igreja (colocada como de livre opção, pelo Regulamento) dentre outras experiências. Todas estas possibilidades existiam dentro do espaço físico do Instituto, sendo que, quando necessário, a cidade de Belo Horizonte era também utilizada como espaço de lazer, acesso a outras formas de cultura, comércio, de tal forma que se pode dizer que havia uma intensa “troca” entre a **cidade miniaturizada** e a **cidade real**, cabendo ressaltar, ainda, que a capital mineira tinha no Instituto um de seus mais importantes “cartões postais”.

Eram estes dispositivos pedagógicos, estas diferentes **instituições**, que deveriam formar os meninos, outrora abandonados, numa cultura escolar bastante avançada para a época. No seu conjunto, esta cultura era referenciada no mundo urbano e num certo “espírito republicano”. A prática da participação, a atmosfera de respeito e valorização dos direitos individuais, a valorização da instrução escolar, a exaltação das novas tecnologias e do avanço das ciências, a valorização do esforço e do mérito pessoais, da ética do trabalho, da vida regrada e da poupança, tudo isto era vivenciado pelo alunos, com maior ou menor grau de adesão, no cotidiano do Instituto.

O início da trajetória: o desligamento

Tendo sido encaminhado ao Instituto e ali recebido uma educação física, moral, intelectual e profissional, esperava-se que o jovem dali saísse em condições de ganhar a vida como um honrado **trabalhador rural**. Segundo o Regulamento, a idade média em que deveria ocorrer o desligamento seria por

volta dos 17 anos. No entanto, ainda de acordo com o Regulamento, esta idade poderia variar entre 16 e 21 anos.

A forma de exclusão deveria ser bem simples: o Diretor comunicaria ao Juiz de órfãos, ou ao tutor, que o jovem concluíra o curso e estes teriam o encargo de lhe arranjar uma colocação, de preferência num estabelecimento agrícola. Esperava-se também, que do momento da saída do jovem trabalhador até o prazo de 03 anos, ele continuasse a manter um vínculo com o Instituto. Somente depois de transcorrido este tempo de “transição” é que o egresso teria autonomia plena. O outro tipo de exclusão previsto no Regulamento seria aquele motivado pela insubordinação. Neste caso, o desligamento poderia ocorrer a qualquer momento, independente da idade.

A prática veio mostrar, porém, quão irreais eram esses propósitos da Comissão Fundadora. Não somente muitos dos alunos não permaneciam no Instituto o tempo pré-determinado de 08 anos, como também formas imprevistas — e irregulares — de desligamento dos educandos se verificaram na prática.

Segundo nosso levantamento nos prontuários dos alunos², de um total de 127 alunos, 99 (72,2%) ficaram no Instituto menos de 7 anos, sendo que quase um quarto (22,6%) permaneceu menos de 03 anos. Considerando que o ensino primário estava programado para ser concluído em 08 anos, pode-se deduzir que mais de 72% dos alunos saíam sem concluí-lo.

Os motivos alegados para o desligamento dos alunos eram bastante variados. A **conclusão de curso** é a justificativa para a saída de 29% dos alunos de nossa pesquisa. Este dado vem confirmar, de certa forma, a informação fornecida no parágrafo anterior a respeito do número de alunos concluintes do curso primário. A segunda justificativa para a exclusão, por ordem de importância numérica, é a **obtenção de emprego**, perfazendo 18,8% do total. Esta justificativa era utilizada tanto pela direção do instituto, quanto pela família do jovem. Neste último caso, as famílias se dirigiam ao Diretor dizendo, na maioria das vezes, que haviam encontrado emprego para o filho e que necessitavam da ajuda dele para a manutenção familiar.

A maioria dos pedidos de exclusão sob a alegação de “ter encontrado emprego”, provinha, no entanto, da própria direção da instituição. Como o Instituto era bastante conhecido, alguns fazendeiros a ele recorriam à procura de uma mão-de-obra mais **qualificada** para trabalhar em suas fazendas. Este é o caso, por exemplo, dos senhores Arthur Osini e Alfredo Braga, proprietários da Fazenda do Rótulo, em Vespasiano (MG).

Esses fazendeiros alegavam que os alunos do Instituto poderiam fornecer-lhes um trabalho de qualidade superior àquele de outros trabalhadores rurais, com os quais estavam acostumados a contar. Afirmavam inclusive, em carta, que os educandos poderiam ser o “melhor incentivo à difusão do ensino agrícola a nossa feliz lavoura, devido ao ensinamento tão completo incutido neles pelo Instituto.”

Atendendo à solicitação dos fazendeiros, o Instituto celebra com eles um **Contrato de Locação de Serviços** para o fornecimento de “uma turma de 08 a 10 educandos aptos para o trabalho agrícola”, turma esta que poderia ser aumentada de acordo com a solicitação dos fazendeiros e com as possibilidades do estabelecimento (Claúsula 01).

Determinava ainda o Contrato que os educandos receberiam casa, alimentação e um salário, este último de acordo com as aptidões de cada um (Claúsula 02); que 50% do salário seriam entregues ao jovem trabalhador e os outros 50% seriam enviados ao Diretor para depositá-los como pecúlio para o aluno (Claúsula 03). Finalmente, a Claúsula 04 estipulava ser de 02 anos o prazo de validade do Contrato.

Outra forma de encontrar colocação para os alunos dava-se através de solicitação de emprego por parte do próprio L. Renault aos amigos e conhecidos. Por este meio o Diretor conseguia empregos para alguns de seus alunos no comércio, em repartições públicas e outros setores. Esta questão, dada a sua relevância, será mais aprofundada à frente.

O terceiro motivo de exclusão do interno, conforme apuramos, é a fuga. Dos 69 alunos para os quais dispomos de informações mais detalhadas sobre os motivos da exclusão, 14,4% constituíram casos de fuga. Diversos são os relatos a respeito das fugas, sendo o aluno faltoso severamente punido. As fugas que levavam à exclusão eram aquelas em que o aluno não mais regressava à instituição, constituindo-se, na verdade, numa espécie de auto-exclusão. O Diretor procurava, de todas as maneiras, evitar que isto acontecesse, recorrendo inclusive, quando achava necessário, à ajuda da polícia.

Autorizada pelo Diretor e pela Secretaria do Interior ou da Agricultura, a força policial buscava o menino em Belo Horizonte, ou deslocava-se para as cidades do interior quando fosse o caso. Outras vezes, entrava-se em contato com os Delegados de Polícia do Município, para que estes se encaregassem de capturar e reconduzir o aluno ao Instituto.

Contar com o apoio da polícia e mesmo da Secretaria do Interior para a captura dos meninos, representava, às vezes, inconvenientes para a instituição. O fato de acionar a polícia poderia significar um desgaste perante a opinião pública, desgaste este que o Diretor, em alguns momentos, preferia evitar, em detrimento à volta do menino. Este dilema foi vivenciado pelo Diretor por ocasião da fuga de Antônio Caravelle, em 1917. Tendo fugido no mesmo ano em que fora internado, a polícia é acionada para capturá-lo e encontra-o morando no bairro Barro Preto, na capital. Antes de reconduzi-lo ao Instituto os policiais enviam ao Diretor da Agricultura (à época responsável pelo estabelecimento), e este a Leon Renault, um ofício, antecipando ter

“a certeza de que o menino poderá vir ao estabelecimento somente à força — carregado — e numa gritaria infernal, o que, parece, viria depor muito contra

o estabelecimento; muitas pessoas poderiam julgar que o menor não quer vir por motivos justificados (...)"(em 30.05.1917)

Aceitando os argumentos da polícia, o Diretor propõe a exclusão do menino, sem a necessidade de reintegrá-lo à instituição. O desligamento oficial de Antônio acaba se dando dois dias depois, em 02 de junho.

Outras vezes a fuga era patrocinada pelos próprios familiares do aluno que, diante da recusa do Instituto em desligá-lo, resolviam não apenas patrocinar o ato mas, em alguns casos, deles participar ativamente. Nestes casos, L. Renault não apenas pedia a captura do menino e sua reintegração, mas a destituição do pátrio poder do(a) responsável pelo mesmo.

Outros dois motivos de exclusão são a conclusão de tempo e a insubordinação, representando 10,2% e 7,3%, respectivamente. Ao que tudo indica, o termo “conclusão de tempo” parece ser utilizado para justificar a exclusão daqueles jovens que, tendo passado dos 17 anos, não haviam tido muitos progressos na aprendizagem escolar e/ou profissional e, mesmo, para justificar o desligamento de alunos que tinham, segundo a direção, maus procedimentos, mas aos quais a mesma não queria impingir o “rótulo” de insubordinados.

No que se refere à insubordinação, claro está que esta categoria inclui todos aqueles que não se adaptavam às regras do Instituto. A exclusão por insubordinação constituía a mais grave punição a que estavam sujeitos os internos.

Mesmo não previsto no Regulamento, o pedido de transferência do aluno para outras instituições era bastante comum, apesar de aparecer somente duas vezes como justificativa para a exclusão. É que, ao que parece, o transferido não era considerado, em alguns casos, um excluído.

Finalmente, é preciso observar, a respeito das diversas formas não regulamentares de exclusão dos alunos, que o próprio Diretor, por diversas vezes, manifestou-se contrário a algumas delas, cobrando sempre das Secretarias um maior disciplinamento das mesmas. Em 1919, ao realizar um balanço dos 10 anos do Instituto, ele afirmava:

“É verdade que este primeiro estágio foi de verdadeiras experiências, em serviço completamente novo entre nós.

Por isso, houve erros, de alguns dos quais eu me penitencio.

O maior deles é o que se refere à falta de uma providência que assegure a permanência do asilado durante os oito anos do curso, porque tem acontecido que os educandos são daí desligados com 2, 3, 4 ou menos anos de permanência na escola, determinando esta anomalia não poderem se preparar convenientemente.” (Instituto, 1919.p.106).

Parece-nos, no entanto, que o que se sobrepôs aos dispositivos regulamentares instituídos foi uma relação bastante ativa das famílias, dos meninos e de

diversos outros sujeitos com a instituição. Essa relação implicou, muitas vezes, no fato do Instituto ter que se curvar às expectativas e demandas da “clientela” atendida, às necessidades dos fazendeiros e de outros grupos de interesse. Era isto, e não uma anomalia, possível de ser sanada com novos e melhores dispositivos, que colocava limites à ação da instituição.

O campo como passagem; a cidade como destino

Em 1935 a direção do Instituto fez um levantamento, objetivando saber qual a profissão, estado civil, salário, condições de vida em geral e em que localidade estavam morando os egressos. Ao que parece, foi enviada uma correspondência para os ex-alunos, a qual foi respondida por um bom número deles, o que permitiu a montagem das duas tabelas das páginas seguintes.

Os dados das tabelas são contundentes. Observa-se (Tabela I) que as três primeiras categorias profissionais exercidas pelos egressos — militares, funcionários públicos e comerciários — perfazem, mais da metade (57, 5%) das ocupações. Por outro lado é interessante que a profissão “lavrador”, com apenas

TABELA I
Profissão exercida pelos
ex-alunos do IJP/1935

Profissão	Nº Alunos	
	f	%
Militar	21	24,1
Func. Públ.	19	22,0
Comerciário	10	11,4
Sapateiro	09	10,3
Operário	08	9,2
Chofer	03	3,5
Garçon	02	2,3
Marinheiro	02	2,3
Outros*	13	15,0
TOTAL	87	100,0

FONTE: Prontuários dos ex-alunos do IJP

* Ferreiro, guarda-livros, marceneiro, boiadeiro, lavrador, oficial mecânico, professor, alfaiate, pintor, apontador, engraxate, ambulante, chefe de aluguéis de fita.

TABELA II
Localidade onde trabalham os
ex-alunos do IJP/1935

Localidade	Nº Alunos	
	f	%
B. Horizonte	52	68,4
Interior (MG)	18	23,7
Outros Estad	06	7,9
TOTAL	76	100,0

FONTE: Prontuários dos ex-alunos do IJP

um caso, tenha que aparecer na categoria “outros”, quando o Instituto se propunha, justamente, a formar **operários agrícolas**.

Conforme era de se esperar, as profissões exercidas, pela própria natureza das mesmas, o eram na cidade e não no campo, conforme nos mostra a Tabela II. Na verdade, 68,4% dos ex-alunos estavam, em 1935, residindo em Belo Horizonte. Os outros estavam morando nas cidades do interior de Minas (23,7%), no Rio de Janeiro (5,2%) e São Paulo (2,6%).

É considerável, por exemplo, o fato de 46,1% dos ex-alunos exercerem atividades diretamente ligadas ao aparelho de Estado, como funcionários civis ou militares, quando uma das justificativas de criação do Instituto foi a de “ir contra” uma educação “livresca” que somente servia para formar funcionários públicos. A educação, com certeza, tinha deixado de ser “livresca”, mas o destino daqueles minimamente instruídos continuava sendo o serviço público.

É evidente que os jovens trabalhadores egressos do Instituto representavam, nas Minas Gerais do início do século, uma mão-de-obra bastante qualificada e escassa. Era esperado, no entanto, que estes jovens, formados nos arredores de Belo Horizonte e, muitas vezes, se beneficiando de seu mercado de trabalho ou consumidor de serviços, seguissem para o meio rural para trabalhar como operários agrícolas. Ilusão? Erro de cálculo dos organizadores? Pode até parecer, mas para nós a questão é mais complexa.

É por demais conhecida a atitude dos fazendeiros mineiros (e brasileiros) no trato com os trabalhadores livres. Fazendo uma análise do período imediatamente posterior à abolição da escravidão, Wirth faz a seguinte observação em relação aos fazendeiros mineiros:

“Pagar salários foi uma experiência dolorosa para muitos fazendeiros que no início sentiam saudades dos tempos da mão-de-obra “supervisionada”(forçada ao chicote) e se queixavam da falta de trabalhadores fixos, confiáveis e, acima de tudo, barateiros” (Wirth, 1982, p.79).

Esta forma de se relacionar com os trabalhadores, que aliás são típicas do processo de estabelecimento das relações sociais capitalistas, parece não ter mudado substancialmente quando, anos depois, alguns jovens trabalhadores saídos do Instituto aventuram-se pelo interior mineiro a procura de trabalho. A relação é marcada pela quebra do contrato, pelo não cumprimento do que havia sido “acordado”, pelo baixo salário, etc.

Do não cumprimento do contrato reclama um ex-aluno ao Diretor, em 1922. Escrevia ele:

“Venho por meio desta comunicar-vos que não foi possível sujeitar-me mais do que três dias na fazenda do sr. Vitor Peni, porque não cumpriu lá o contrato. O contrato foi o seguinte: ele me daria cinquenta mil réis mensais e vinte por

cento das rendas das mercadorias, avaliadas estas, em quinze contos por ano. Não me seria uma das melhores, mas assim não aconteceu, lá trabalhei como camarada e resolvi não continuar”.

Não se sujeitando às condições oferecidas — trabalhar como “camarada” —, este jovem passa então, segundo escreve, a procurar emprego em alguma repartição pública.

Outro ex-aluno, que em 1935 é funcionário público do Estado do Rio, escreve ao Diretor do Instituto em 1918, reclamando da forma como são tratados os trabalhadores numa fazenda:

“Não estando satisfeito aqui e desejando me retirar, envio-lhe esta afim de lhe participar.

Dr. Leon, a minha insatisfação é a seguinte: o Seu Maria nos trata com toda imposição, pensando este que a gente sendo empregado tem por obrigação aturar suas imposições e desaforos.

Eu felizmente ainda não tive questões com ele, por isso quero dar minhas providências, antes que aconteça alguma coisa.”

Abílio Seabra, um dos jovens trabalhadores que foram para a Fazenda do Rótulo, apontará para Leon Renault os dois motivos de sua insatisfação: o primeiro é que os fazendeiros não cumpriam o contrato, já que queriam que lavassem a roupa e que exercessem atividades não constantes do contrato. A segunda é que os fazendeiros não investiam na fazenda.

“A situação financeira da fazenda está de tal forma que eu não sei onde irá esbarrar; não há meios que faça que o Sr. Braga disponha de grande quantia para o desenvolvimento de tão grande lavoura como é a daqui, fica a mandar 100, 200, 300 mil reis, coisa que não chega para nada. Até hoje não plantamos nada pois há dificuldades em diversas máquinas, talvez iremos plantar a partir do dia 20 em diante”.

Outras vezes, no entanto, eram os hábitos dos jovens trabalhadores que dificultavam a assinatura do contrato de trabalho. Em 1916 um fazendeiro escrevia a L. Renault um carta nos seguintes termos:

“Infelizmente, não posso fazer contrato com o menino que o amigo me fez o favor de arranjar.

Não há meios de contê-lo em casa; logo que chamam para jantar, ele já vem preparado com a gravata vermelha e a roupa domingueira — janta e azul, somente no dia seguinte o vejo. Nos sábados, a mesma coisa, mas com uma gravidade — só no terceiro dia o vejo. Esta é a verdade.”

É, de um lado, a quebra do contrato, o desrespeito, o não cumprimento dos acordos, a falta de investimento na lavoura, o não reconhecimento do trabalhador

como sujeito de direito e, mesmo que minimamente, senhor de seu tempo livre. Do outro lado, é a utilização dos conhecimentos adquiridos para defender-se, o zelo pela manutenção da dignidade, a defesa dos direitos... São duas posturas contrapostas, dois interesses que se objetivam em posturas bastante diferenciadas, quando não antagônicas.

Mesmo quando não reclamavam da relação com os patrões, ao assenhorar-se de seus destinos, muitos deles faziam verdadeiras maratonas por diversos ofícios, buscando explicitamente a melhoria das condições de trabalho e de vida. Para isto, muitas e muitas vezes tinham que realizar escolhas nem sempre fáceis. Este é o caso, por exemplo, do jovem Natalício de Barros, que sai do Instituto, aos 17 anos, em 1927.

“Trabalhei por algum tempo no exercício da profissão de sapateiro, que com tanta dedicação e carinho me foi ensinada nessa escola pelo inesquecível mestre Sr. Antônio Sabará.

Entreguei-me depois, por alguns meses, ao serviço de pintor em companhia de um irmão mais velho. Depois, passei a trabalhar no serviço de transporte da estação Férrea de Sabará a Patos e desta a Paracatú, empregando-me depois no comércio. Almejando uma colocação melhor, abandonei o comércio no qual me encontrava já há um ano, dedicando-me a prática de Telegrafia. Convidado por um chefe de estação coletora do Telégrafo Nacional de Paracatú, deixei de aceitar, para me dedicar à prática de radiotelegrafia. Nesta última me empreguei um ano, findo o qual assumi o encargo da estação radiotelegráfica do serviço do Estado, nesta cidade, (...)”

Como se vê, este jovem, como muitos outros, jamais trabalhou na agricultura, utilizando de seus conhecimentos para, justamente, trabalhar em profissões tipicamente urbanas e que requerem, por exemplo, um certo nível de leitura e escrita.

Outro motivo pelo qual os ex-alunos do Instituto acabam se fixando na cidade, ao que parece, é, ironicamente, o papel desempenhado por L. Renault perante os mesmos. Detectamos que existia uma intensa troca de correspondência entre o Diretor e os jovens trabalhadores que com ele conviveram. Nestas cartas os ex-alunos contam a vida no trabalho, as características do mesmo, o horário que cumprem, falam da saudade, das dificuldades, das angústias, da diferença entre a (boa) vida no Instituto e às dificuldades da vida “cá fora”. Também convidam para o casamento, relatam o nascimento dos filhos. Aproveitam a oportunidade, quase sempre criada com esta finalidade, para pedir que o Diretor lhes arrume um emprego e solicitam os conselhos mais diversos. De sua parte, o Diretor aproveita o contato para, fundamentalmente, dar-lhes conselhos sobre a vida em geral e, mais especificamente, sobre o trabalho e sua importância para uma vida digna.

Em geral, a solicitação de emprego por parte dos ex-alunos vinha acompa-

nhado de uma descrição, as vezes dramáticas, das condições de vida dele próprio e de sua família. Em 1931, o jovem trabalhador Augusto Alves assim se dirige ao Diretor:

“Dr. Leon um de seus ex-alunos do Instituto vem por intermédio desta, pedir-vos um grande favor, o qual é arranjar um emprego par mim, porque estou desempregado a tempo, e tenho até passado necessidade por falta de dinheiro. Dr. Leon eu peço ao senhor que pelo amor de Deus arranje um emprego para mim. Seja aqui ou fora da terra em que estou (BH) porque quem vive como eu antes morrer no deserto longe de todas as diversões e belezas mundiais”.

É interessante notar que depois de relatar dramaticamente sua situação, o jovem ainda se “lembra” e dá enorme valor, as “diversões e belezas mundiais” às quais ele só pode ter acesso na cidade. Mais interessante ainda é saber qual o tipo de emprego ele prefere:

“Dr. a minha grande vontade era ser empregado em uma repartição pública aonde é um emprego certo. Mas este eu penso que será difícil para o senhor arranjar, mas como o senhor é muito conhecido peço ver se arranja de servente em qualquer secretaria ou outra repartição: Dr. Leon se o senhor arranjar não será um favor, sim uma caridade”.

Não sabemos ao certo se este jovem trabalhador conseguiu ou não um emprego por intermédio do Diretor. As possibilidades disso ter acontecido são grandes, pois, conforme detectamos, esta foi a sorte de boa parte daqueles que solicitaram emprego a ele. L. Renault esforçava-se para conseguir colocação para seus ex-alunos nas Secretarias, em fábricas, nas delegacias, na Estrada de Ferro Central do Brasil, no próprio Instituto e em muitos outros lugares.

Pudemos notar que, à parte alguns pedidos de mão-de-obra dirigidos ao Instituto por fazendeiros, os empregos arranjados pelo Dr. Leon eram quase todos urbanos, muitos dos quais em repartições públicas. Isto não é de se estranhar se considerarmos que ele vivia e tinha todas as suas relações na cidade de Belo Horizonte, cultivando inclusive uma relação muito próxima com membros influentes do Partido Republicano Mineiro, o que já havia sido fundamental para sua própria indicação, em 1909, para a direção do Instituto.

A relação do Diretor com os ex-alunos era marcada também, conforme já assinalamos, por conselhos e recomendações, por vezes enérgicas, a respeito de como deveriam se comportar, se deveriam ou não permanecer em tal ou qual emprego. Eram os seguintes os termos utilizados numa correspondência, de 1917:

“Não te esqueças das minhas recomendações diárias aqui: sê trabalhador, honesto, verdadeiro sempre, franco e sincero. A vida está muito difícil, mas é preciso que a ganhemos honestamente; se

assim fizeres, como espero que faças, será digno de si mesmo e da sociedade em que viveres (...).

Estás moço e és forte. É necessário pois, que trabalhes muito, enquanto tens saúde e força”.

Entendemos, pois, que a relação estabelecida entre os ex-alunos e o Diretor constitui-se num dos fatores, se bem que não o principal, que levaram os alunos a não se estabelecerem no campo. Outrossim, as cartas correspondem, também, a uma forma da instituição continuar fazendo-se presente, e algumas vezes controlando a vida dos ex-alunos e, ao mesmo tempo, apontam para o fato de que os jovens trabalhadores utilizavam do prestígio da instituição e do seu Diretor para socorrê-los. O teor das cartas, a dramaticidade de algumas — que cremos realmente indicavam uma condição de vida verdadeiramente precária — parecem indicar que os ex-alunos procuravam sensibilizar emocionalmente o Diretor, ainda mais quando as suas vidas no Instituto não os abonavam em seus pedidos.

Outros fatores importantes a serem considerados é o **crescimento da população e a industrialização de Belo Horizonte** ocorridos nas primeiras décadas deste século. Lembre-se que o Instituto localizava-se na periferia da capital e que, com o crescimento desta, o Estado teve que aumentar o quadro de pessoal visando a garantir alguns serviços básicos. Da primeira década à metade dos anos trinta, deste século, época para a qual temos os dados aqui utilizados, Belo Horizonte sofreu mudanças substanciais, deixando de ser apenas um centro administrativo, passando a ser um centro comercial, industrial e financeiro, o que faz da capital um importante mercado para a mão-de-obra.

É na capital mineira que os ex-alunos vão encontrarem empregos nas repartições públicas, na força policial, no comércio, na indústria ou mesmo vendendo serviços como trabalhador autônomo (sapateiro, alfaiate, marceneiro e outros). Já beneficiados por uma formação escolar elementar e pelo aprendizado de alguns ofícios, além do às vezes longo aprendizado da prática agrícola, irão agora se beneficiar do mercado de trabalho belorizontino.

No entanto, se os fatores mencionados “expulsam” do campo ou atraem para a cidade, possibilitando a alocação dos egressos em funções não agrícolas, isto não ocorre por acaso. É fundamental percebermos que o elemento diferencial nestas trajetórias é dado pela **cultura escolar** experienciada e incorporada pelos meninos. É ela, ao nosso ver, que permite e possibilita a **conversão de rumos**.³

Ao sair do Instituto, boa parte dos jovens trabalhadores constituíam uma mão-de-obra muito especial em Minas Gerais. Eram crianças que viviam em extrema pobreza e que aprenderam a ler, escrever e fazer contas; alguns concluíram até o ensino primário. Tiveram acesso a informações sobre o trato com o solo, aprenderam a trabalhar na lavoura; alguns aprenderam a lidar com a contabilidade relativa aos gastos, desde o plantio até a colheita, e outros aprenderam a lidar com o gado, a selecioná-lo. Puderam aprender o ofício de sapateiro, alfaiate ou ferreiro e a fazer pequenos serviços necessários à vida cotidiana

(costurar, cuidar dos afazeres domésticos, etc.).

Aliado a esta instrumentalização técnica, tendo passado alguns anos no interior da instituição, a criança aprenderia muito acerca dos valores que regem a convivência no mundo capitalista e as relações no mundo urbano. Aprenderia, talvez com muito prazer, o valor do salário e sua importância na vida do trabalhador; aprenderia que é senhor de direitos e deveres e que, na maioria das vezes, somente poderia contar com seu valor pessoal para “vencer”. Enfim, teria noções claras a respeito das relações mercantilizadas e saberia que, contando somente com seu próprio corpo, teria que vender sua força-de-trabalho e empregá-la da forma que melhor lhe conviesse.

Utilizando os conhecimentos adquiridos no Instituto, e contando no mais das vezes com o paternalismo do Diretor, os ex-alunos irão “evitar” o serviço estafante, pesado e mal remunerado na lavoura e buscar ocupação nas cidades, notadamente na cidade de Belo Horizonte. Aí eles vão exercer um conjunto de funções bem características no aparelho de Estado: aquelas de menor prestígio e, por isso mesmo, passíveis de serem ocupadas por pessoas oriundas das camadas mais pobres da população.

Do ponto de vista da administração pública, a incorporação dos ex-alunos do Instituto para o exercício de tais funções poderia significar o aproveitamento de uma mão-de-obra relativamente bem capacitada, fazendo frente ao constante aumento por serviços públicos, sem que isso significasse por em questão os postos mais prestigiados. Estes continuarão sendo exercidos por indivíduos oriundos dos grupos dominantes. Já do ponto de vista dos ex-alunos o fato de estar empregado no serviço público poderia significar, além de um emprego razoavelmente seguro, a oportunidade de ter uma vida um pouco — e em alguns casos, muito — melhor do que aquela de seu grupo social de origem.

É o conjunto deste fatores, parece-nos, que nos permite entender o **evitamento** do trabalho agrícola pelos egressos do Instituto João Pinheiro. Não há dúvida que assim como se multiplicaram as formas de desligamento dos alunos em função dos diferentes interesses em jogo, o destino profissional, que supostamente deveria ser o campo, foi modificado devido a fatores que não foram — e nem poderiam ser — supostos pelo fundadores e pela direção, pois estavam ligados muito mais à dinâmica das relações sociais onde a instituição e os ex-alunos estavam inseridos.

À guisa de conclusão

Conforme demonstramos, a relação dos sujeitos sociais com as instituições e com as expectativas destas para suas vidas, é bastante ativa e está longe de ser algo que possa ser planejando e controlado. As diferentes histórias e interesses implicam trajetórias diferenciadas e, muitas vezes, conflitantes com as expectativas.

No caso específico dos egressos do Instituto, fica muito clara a mudança operada pela instituição em suas vidas. Marcados por uma cultura escolar bastante peculiar para a época, à qual jamais teriam acesso se não tivessem experienciado o aprendizado oferecido pelo estabelecimento, aqueles jovens trabalhadores adquirem também a capacidade de definir minimamente destinos diferentes para suas vidas, ou pelo menos, de lutar por isto.

Com isso o Instituto estará não apenas formando “novos” trabalhadores e cidadãos, mas, fundamentalmente, contribuindo para construção de uma nova cultura escolar nas Minas Gerais e, no processo, de novas maneiras de conceber e intervir no social.

Notas

1. As referências mais constantes são, no primeiro caso, a E. Demoulin e à sua École des Roches (fundada em 1898 e considerada a primeira escola nova a funcionar na França). No segundo caso as referências são feitas a Enrico Ferri e à Escola-Colônia de Mettray (fundada, também na França, em 1839). Para um maior aprofundamento desta questão, cf. Faria Filho, 1991.
2. PRONTUÁRIO era a denominação dada, pela administração do Instituto, a uma pasta contendo todos os documentos pessoais dos alunos e a documentos de várias outras naturezas (cartas, bilhetes, boletins, etc).
3. Outro elemento que deveríamos considerar refere-se à expectativa familiar e sua relação com as trajetórias profissionais dos ex-alunos. A este respeito, temos evidências de que tal expectativa tinha significativa importância. Infelizmente os dados de que dispomos no momento não nos permitem mais que esta constatação. De todo modo, também esta expectativa estaria **operando** com a cultura escolar, real ou presumível, dos ex-alunos.

Referências Bibliográficas

- FARIA FILHO, Luciano Mendes. *República, Trabalho e Educação: a experiência do Instituto João Pinheiro - 1909/1034*. Belo Horizonte, FaE-UFMG, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- _____. A República do Trabalho: a formação do trabalhador-cidadão em Minas Gerais no alvorecer do séc. XX. Belo Horizonte, *Revista do Departamento de História/Cadernos do Departamento de Ciências Políticas*, 10/8, p.79-92, FAFICH-UFMG, 1990.
- _____. Instituto João Pinheiro: uma escola nova popular? Trabalho apresentado na XIV REUNIÃO ANUAL DA ANPED, São Paulo, 1991. (mimeog.).
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Instituto João Pinheiro. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1919 (Arquivo Público Mineiro).

JULIA, D. La Culture Scolaire comme objet historique. Conferência de encerramento do XV ESCHE, Lisboa, 1994. (mimeog.).

Regulamento do Instituto João Pinheiro. Rio de Janeiro, Imprensa Inglesa, 1910 (Arquivo Público Mineiro).

RENAULT, Delso. *Proteção ao menor: Leon Renault, um pioneiro*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1974.

WIRTH, J. D. *O Fiel da Balança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Luciano Mendes Faria Filho é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP

Endereço para correspondência:

Av. Amazonas, 641 - 8º andar

30.180-000 - Belo Horizonte - MG



20(1):123-134
jan./jun. 1995

CULTURA, PODER, SABER: alfabetização de jovens e adultos

Renato Hilário dos Reis

RESUMO - *Cultura, Poder, Saber: Alfabetização de Jovens e Adultos.* O trabalho se propõe a estabelecer uma relação entre alfabetização de jovens e adultos, concebida enquanto ato cultural (acesso e produção de cultura), ato epistemológico (acesso e produção de saber) e ato político (acesso e exercício de poder), e suas possíveis repercussões na infra-estrutura e super-estrutura (política, ideológica e cultural) junto aos atores participantes da alfabetização (alfabetizadores, alunos e professores da Universidade de Brasília e, principalmente, alfabetizandos). O autor se baseia na práxis do *Projeto de Pesquisa-Ação: Alfabetização de Jovens e Adultos da Vila Paranoá, Brasília/DF* e tem, como eixo-norteador, os conceitos de cultura de Geertz, ideologia e contra-ideologia de Gramsci e de poder em Foucault.

Palavras-chave: *Cultura, poder, saber, alfabetização.*

ABSTRACT - *Culture, Power, Knowledge: Young People and Adults' Acquisition of Literacy.* This work aims at establishing a relation between young people and adults' acquisition of literacy and its cultural political and ideological effects on the infra and super-structures. The acquisition of literacy is here conceived as a cultural, epistemological and political act that gives access to and promotes the production of culture, knowledge and power. The author analyses this question on the light of his praxis in an action research project developed in Vila Paranoá, Brasília, Brazil. The study is mainly based on Geertz' concepts of culture, on Gramsci's concept of ideology and contra-ideology and on Foucault's concept of power.

Key-words: *Culture, power, knowledge, literacy*

Introdução

A alfabetização de jovens e adultos enquanto ato cultural (acesso e produção de cultura), ato epistemológico (acesso e geração de saber) e ato político (acesso e exercício de poder), tem repercussões infra-superestruturais-culturais-ideológicas que propedeuticamente abordo neste artigo, tendo como base o conceito de cultura em Geertz (1984), de ideologia e contra-ideologia em Gramsci (1978), poder em Foucault (1984) e a prática corrente no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da Vila Paranoá - Brasília - DF¹.

Neste sentido, conversava recentemente com um grupo de jovens e adultos não alfabetizados da Vila Paranoá-DF, quando um deles, o jovem Antônio Carlos disse: “Já tentei um teste para ser vendedor do Touring Club do Brasil e outro para trocador da Viação Planeta Ltda. Em um e outro, na parte de responder falando eu fui bem. Porém, não soube escrever quando solicitado. Com isso, não fui admitido. Em dois anos, foi mais uma tentativa de emprego em vão. Continuo ajudando em ‘vendinha’ de conhecido meu. Me sinto oprimido e de coração magoado. Não tenho dinheiro direito para comprar roupa, calçado, ter minhas coisas. Sinto-me preso, porque não consigo emprego. Minha cabeça é boa. Mas, sem saber escrever, não consigo emprego.” Um outro jovem, o Carlos Antônio Pires. Já é empregado no Aeroporto Internacional de Brasília. Vive, entretanto, drama semelhante ao do Antônio Carlos. São suas as palavras: “No meu emprego não consigo ir para frente. Estou vendo os meus colegas subirem, crescerem na profissão e estou ficando para trás. Fazem provas e testes e são promovidos e eu não. Preciso saber ler e escrever para ir em frente.”

O relato destes dois jovens revela o drama silencioso (pois isto não é notícia da imprensa falada e escrita) de cerca de 32 milhões de brasileiros não alfabetizados, expressando sua exclusão na participação cultural, social e econômica. Embora tenham aprendido a pensar e a tomar decisões em suas vidas, o não saber ler e escrever, os impede de serem aprovados no vestibular cultural da época, nos ritos de iniciação que a sociedade estabelece.

Excluídos e periféricos buscaram iniciativas de alfabetização similares à da Vila Paranoá, que lhes permitam o acesso a uma cultura, e a um saber que constituem um ritual qualificador e outorgador de poder ser alguém na sociedade em que vivem.

Geertz e alfabetização de jovens e adultos

Esta situação levanta a questão da importância de se alfabetizar jovens e adultos, num país com 8 milhões de crianças fora da escola. Por que não se concentrar nas crianças e esquecer os adultos, como afirmou certa vez uma autoridade educacional do governo brasileiro? Estaria por trás desta afirmação a justificativa e a legitimação de uma perigosa discriminação social, em que à

uma seleção natural poderia estar correspondendo uma seleção social em que os mais aptos permanecem e os menos aptos desaparecem? Ou é melhor recuperar a trajetória da Hominização (Geertz, 1989:59-63 e 75-83) para se descobrir que o homem é o sujeito do aprendizado permanente do australopithecino, passando pelo homo-sapiens e chegando ao homem da civilização industrial?

Nesta linha de raciocínio, a caminhada evolutiva-biológica do homem acompanha a sua trajetória evolutiva-psíquica e vice-versa, numa dimensão de unidade psíquica (Geertz, 1989:75) no homem. Embora, tendo como parâmetro a evolução biológica, o cérebro do homem tenha o mesmo tamanho de outros animais, o homem, em determinado momento, por razões e circunstâncias ainda não suficientemente esclarecidas, passou a ter um diferenciador em relação aos outros animais, caracterizado pela acentuada corticolização do seu cérebro — o que se atribui ao seu desenvolvimento cultural. Desenvolvimento este adquirido com as exigências que sua própria caminhada foi colocando à superação das necessidades de sobrevivência, comunicação, organização e regulamentação moral (Geertz, 1989:80).

Diz Geertz, que não dirigido por padrões culturais — sistemas organizados de símbolos significantes — o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas, uma condição essencial para ela — a principal base de sua especificidade.

Além disso, vista como

“conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual e nós nos tornamos individuais (cidadãos, sujeitos políticos, RHR) sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (Geertz, 1989, p.64).

Assim como, historicamente, o homem deve seu avanço aos desafios que lhe foram interpostos pelo meio e o esforço de responder aos desafios, fez dele ser, na e da cultura, fruto mas também produtor de cultura, “mutatis mutandis” e sintonizando o tempo do ontem no hoje, a exigência da cultura ao alfabetizando, traz, em primeira mão, esta possibilidade de seu desenvolvimento individual, da sua humanização, do tornar-se ser de e na cultura para também ser produtor de cultura: símbolos, signos e sinais.

Na linha, pois, do raciocínio de Geertz, tanto em relação à filogênese (Gênese da espécie) quanto à ontogênese (gênese do ser), justifica-se a alfabetização de jovens e adultos, o defronto e o confronto com os padrões de exigências, com os desafios cotidianos, os quais indicam a continuidade de uma caminhada que faz e fez ao animal-homem, sobretudo **ser Humano**.

Gramsci e alfabetização de jovens e adultos

Às reflexões sob o ponto de vista geertziano, poder-se-ia acrescentar e perguntar, tendo como pressuposto o pensamento gramsciano, a alfabetização de jovens e adultos tem sentido?

Gramsci, inspirado em Marx, situa a organização da sociedade, tendo uma base econômica (infraestrutura) e a superestrutura política-ideológica-cultural, em que contribui com uma teoria ampliada do Estado, indo portanto, além de Marx.

Para Gramsci, o Estado se constitui de dois pilares entrelaçados dialeticamente: a sociedade política e a sociedade civil.

A sociedade política é constituída pelo “conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executivas e policial militar. E a sociedade civil é formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e ou difusão de ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa, etc) (Coutinho, 1981, p.91).

Através da sociedade civil a classe dominante elabora, articula e dissemina a ideologia justificadora e legitimadora de sua dominação, buscando com isso, o consenso e a adesão dos dominados. E via sociedade política, utilizando a coerção, a violência e a repressão, a classe dominante impõe seus interesses, eliminando as posições e reações contrárias a estes.

Creio que uma alfabetização de jovens e adultos que apesar do acesso à cultura, aos símbolos escritos, não leve em conta o interesse de classe, estaria apenas transferindo o alfabetizando de prisão. Ou seja, de “magoado”, “oprimido”, por não saber ler, escrever e ter acesso ao emprego, passaria a ser “oprimido”, “magoado”, tendo o emprego, pois seria um homem da e na cultura, mas subjugado por uma classe que se apropriando da cultura faz dela instrumento justificador-legitimador de sua própria dominação.

Nesta direção, não se justificaria não só qualquer alfabetização de jovens e adultos, mas, também a de crianças.

Mas Gramsci (1978), ao continuar e desenvolver seus estudos sobre a sociedade civil, afirma a importância desta, enquanto palco de luta, de confronto e possibilidade de se desencadear um processo de conquista que leve ao rompimento do processo de dominação ideológica de uma classe sobre outra. Isto significa que podem emergir no contexto dos organismos privados (escolas, igrejas, meios de comunicação, sindicatos, associações, organizações populares, partidos políticos) oportunidades históricas de se elaborarem, sistematizarem e, veicularem ideologias a serviço do interesse da classe dominada. Contra-ideologias portanto à ideologia da classe dominante. Diz Rouanet a respeito:

“... a sociedade civil é portanto o verdadeiro terreno da luta. É necessário atacar diretamente as ‘fortalezas’ e ‘casamatas’ da sociedade civil, a fim de romper as estruturas ideológicas que subjugam as classes subalternas” (1978, p.80-81).

A formação da contra-ideologia, acontece pois, no contexto do enfrentamento concreto e objetivo entre classe dominada e classe dominante. A este respeito nos diz Carvalho (1986, p.46):

“a elaboração da ideologia da classe dominada só se efetiva no interior da luta de classes, a partir da existência de condições objetivas. Na medida em que os grupos dominados vão se organizando na luta por suas questões no processo de enfrentamento com a classe dominante, é que vão efetivando a ruptura com essa ideologia.”

No contexto desta colocação gramsciana, a alfabetização de jovens e adultos pode ter uma conotação de construção contra-ideológica, em que o alfabetizando é um ser na, da e produtor de cultura. Além disso, ele é simultaneamente um sujeito político: um ser de poder. Um ser que influencia ou busca o poder, quer seja na ótica das micro-relações (Foucault, 1984), ou na ótica da ocupação do Estado, enquanto Sociedade Política (segundo Gramsci, 1978).

Aqui, parece, pois, ganhar sentido uma alfabetização de jovens e adultos, à medida que sinaliza com uma dupla possibilidade para o Antônio Carlos e outros não alfabetizados: libertar-se de sua opressão por não saber ler e escrever, e libertar-se de sua opressão de classe e posição de classe. Ela pode oportunizar ao alfabetizando a possibilidade de ser sujeito produtor de cultura, sujeito de conhecimento e sujeito político: aquele que acede ao poder, o influencia ou o exerce na direção que melhor interesse à sua classe.

O projeto de alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá/DF

Tendo como referencial a perspectiva de um poder entendido enquanto micro-relações da convivência quotidiana das pessoas, suas relações e instituições (Foucault, 1984); a concepção de educação enquanto fenômeno superestrutural imbricado simultaneamente na infra-estrutura econômica, potencializada e contribuidora do desencadear de um processo de contra-ideologia à ideologia dominante (Gramsci, 1978 e Reis, 1988), e referenciada numa concepção de cultura enquanto resultante da intervenção histórica do homem sobre a natureza (Freire, 1974), se desenvolve o projeto de alfabetização e de formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares na Vila Paranoá-DF. A orientação metodológica do Projeto é a da pesquisa-ação². Ocorre todas as

noites das 20 às 22 horas, e tem uma dinâmica semanal. Às sextas-feiras, há o encontro de Convivência Coletiva e Aprendizagem Recíproca — o “Fórum”. Consiste de encontro, realizado em círculo, com a participação de representantes de cada turma de alfabetizandos, alfabetizadores, dirigentes do movimento popular, alunos, professores e técnicos da UnB³. No Fórum, os atores identificam o real-concreto vivido pela população da Vila Paranoá. Escolhem e selecionam as situações-problemas-desafios⁴ que serão objeto e eixo-de-referência à organização metodológica e operativa do processo político-pedagógico da alfabetização. Escolhidas as situações-problemas-desafios, discute-se e acorda-se o melhor caminho de desenvolvê-las, em aulas que ocorrem com os alfabetizandos de segunda a quarta-feira (20-22 horas) e quinta-feira (20-21 horas). O horário de 21-22 horas de quinta-feira, é utilizado para dois tipos de reunião: a) reunião entre professores e alunos da Universidade de Brasília, grupo de alfabetizadores e dirigentes do movimento popular para se avaliar a prática alfabetizadora da semana, encaminhar as soluções possíveis ao grupo e verificar as questões para decisão do “Fórum”; b) reunião de cada turma dos alfabetizandos, para avaliar a prática alfabetizadora e fazer os encaminhamentos à discussão e apreciação do “Fórum” na sexta-feira. Após três semestres ou menos (dependendo do seu ritmo de aprendizagem o alfabetizando salta do 1º para o 2º ou 3º semestre, ou do 2º para o 3º), o alfabetizando ingressa na 3ª ou 4ª série do 1º grau da rede pública, dependendo do resultado da avaliação a que é submetido.

Algumas considerações podem ser feitas como resultado da praxis acumulada no período 1990-1994⁵ e que sinalizam com uma possível procedência da iniciativa, ao considerar a faixa etária média dos alfabetizandos (14-30 anos):

1) O exercício de falar e do ser ouvido desenvolvido pelos vários atores, principalmente pelos alfabetizandos, tem se revelado auto-transformador e grupo-transformador.

Este exercício previsto metodologicamente individual e coletivamente, na dinâmica da semana, auto-desvela e auto-revela o alfabetizando, com sua história cultural, em seu saber e sua trajetória política. Tem possibilitado a descoberta de que Eu Sou, Eu Sei e Por isso Eu Posso Ser e Saber mais.

Aqui, a palavra é carregada de significado político-cultural e epistemológico, devido ao movimento interior que ocorre com os alfabetizandos consigo mesmos e entre si, bem como dos e em relação com outros atores (alfabetizadores, dirigentes do movimento popular, alunos e professores da Universidade de Brasília).

Neste sentido, o exercício de avaliação do aprendizado (sobretudo nas aulas de segunda a quarta-feira), permite o aprendizado do confronto saber/poder entre a autoridade do alfabetizador e a afirmação do alfabetizando, com resultados de repercussão na direção política dos alfabetizandos.

Neste contexto, O Encontro de Aprendizagem Mútua e Convivência Coletiva-Fórum, realizado às sextas-feiras, constitui um dos momentos mais expressivos.

No Fórum ocorre o exercício individual e coletivo da Fala, enquanto expressão de Saber e Exercício de Poder; entre e com pessoas diferentes; em níveis de conhecimento e de autoridade diversos⁶. No Fórum o alfabetizando da experiência de excluído/marginalizado da sociedade, passa à experiência individual e coletiva de sujeito central da ação humano-epistemológica-política. A prática alfabetizadora é avaliada, a partir da ótica do alfabetizando, que é o primeiro a falar, a expressar o seu pensamento: concordando, discordando, reivindicando, influenciando e tomando decisão, no confronto do seu saber e seu poder com o poder e o saber dos outros atores. A democracia do ouvir, configura-se no diálogo entre falas, saberes, poderes e diferentes histórias e posições de cultura, classe e ideologias dos vários atores.

Tem razão Geertz (1989) quando afirma que “tornar-se humano é tornar-se individual e nos tornamos individuais sob a direção de padrões culturais, sistemas de significados historicamente criados, em torno dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (p.84). Neste sentido, a alfabetização de jovens e adultos é um ato de cultura e gerador de cultura, bem como é um ato contra ideológico na perspectiva do que afirmamos quanto à Gramsci, em que o alfabetizando de **oprimido silencioso** chega às vezes até ao **falastrão contumaz**. A fala e a expansão desta é seu grito de liberdade. Caso semelhante ocorreu com o Jerry. Quando me encontrei com ele, ficava no fundo da sala, pouco sociável, sem se comunicar com as pessoas, para as quais dava as costas. Ao vê-lo me espantou seu isolamento. E dentro da metodologia do projeto, foi desenvolvido um trabalho de valorização de seus saberes (como por exemplo montar um quebra-cabeças que introduzia questões de adição em matemática) e de interação com os colegas na sala de aula e das reuniões ocorridas com o Fórum. O ambiente convivencial da escola, com os procedimentos metodológicos, foram contribuindo para sua auto-descoberta de sujeito que fala, é ouvido e decide. Como ele mesmo disse: “Eu era caladão, bicho do mato, raivoso, não falava nada. Mas, com o Renato e Cleuza (alfabetizadora) fui perdendo o medo de falar, de por minhas idéias para fora, de lutar pelo que penso, de discutir com qualquer autoridade (alfabetizadoras, professores e alunos da universidade-UnB, etc) pelo que sinto e acho.” O difícil hoje é “conter” o Jerry quando começa a falar. Afinal, foram tantos anos de silêncio... Talvez não haja experiência tão forte quanto à conquista da liberdade de ser, da liberdade de falar...

2) Uma dificuldade enfrentada é a da expectativa cultural e do conceito de Educação e Escola, que leva cada novo ator, quando chega ao Projeto.

Este conceito pode ser traduzido na seguinte caracterização: a) uma sala quadrada ou retangular; b) um quadro (negro ou verde); c) um professor de pé, de costas no quadro ou de frente, expondo conhecimentos para os alunos; d) alunos sentados, um atrás do outro, em carteiras de madeira; e) a existência de uma cartilha ou livro-texto para seguir; f) a prescrição de muito dever de casa; g) a realização de muitas provas. Em suma, uma escola que pressupõe um conteúdo de conhecimento já pré-existente, um professor (sujeito) que difunde

este conhecimento e um aluno (objeto) que o consome, e que tem que provar que aprendeu através de avaliação, realizada principalmente por meio de provas.

O novo ator ao deparar com uma concepção e metodologia de Educação e Escola diferente desta, inicialmente, se sente frustrado e com a sensação de que errou de lugar. Isto se explica. Afinal foi esta, a escola em que um dia esteve e não ficou (evadiu-se ou foi expulso) ou a que a cultura habitualmente lhe passa, mesmo que nunca tenha ido a uma escola.

Entretanto, à medida que vive seu aprendizado de sujeito político-epistemológico e cultural, o novo ator tende a rever sua expectativa inicial. Por aproximações sucessivas ou mesmo saltos, o ator descobre e estabelece a diferença entre ser objeto e ser sujeito no processo de aprendizagem e os resultados que cada opção provoca. Como ponto de partida e de chegada é o contexto econômico-político-cultural vivido e enfrentado pelo alfabetizando e conjunto de alfabetizandos, os quais escolhem, elegem entre as várias situações-problema-desafio (desemprego, violência, segurança, transporte, etc) a que deve se constituir em eixo-dorsal de orientação de aprendizagem e do alfabetizando. Se coloca para os atores e particularmente para o alfabetizando, a autonomia de escolher, de decidir o próprio caminho. Isto faz do alfabetizando um cidadão que pode decidir. E decidir o que melhor lhe convém. Talvez, a 1ª oportunidade que teve em sua vida.

Este exercício de poder escolher, de eleger a situação-problema-desafio, de decidir a metodologia de seu encaminhamento, de elaborar um texto, do contexto, no contexto e para o contexto em que acontece a situação-problema-desafio, possibilita ao alfabetizando sua auto-descoberta de sujeito que vale⁷ que pensa e que tem o que dizer. À descoberta do “Eu Sou Algo”, “Não Sou Qualquer coisa”, “Eu Penso”, “Eu tenho Valor”, se junta a de que “Eu posso Ser, e Pensar em conjunto com outras pessoas”.

A dinâmica semanal do processo, a linha orientativa-pedagógica do alfabetizador oportuniza relações circulares/horizontais entre os alfabetizandos. Estes se vêem, se tocam, trocam idéias e opiniões⁸. Estas várias idéias e opiniões em torno da situação-problema-desafio, vão-se expressar em texto escrito no quadro pelo alfabetizador (quando se tratar de turma iniciante) ou no caderno pelo próprio alfabetizador (quando se tratar de turma intermediária ou concluinte). Este texto, ou estes textos, constituem a referência para as inserções de conteúdo quanto à língua portuguesa, linguagem matemática e ciências. Um caso interessante que ilustra essa descoberta do sujeito epistemológico (gerador de conhecimento) e sujeito político (que influência ou exerce o poder) aconteceu certa vez em um dos “Fóruns” do Projeto. Um alfabetizando novo reivindicava a necessidade de ter uma cartilha, porque não entendia escola sem livro e sem dever de casa. Antes que algum alfabetizador, professor ou aluno da UnB, dissesse alguma coisa, um alfabetizando de nome Francisco disse o seguinte: “O colega está enganado. Aqui nós temos livro sim. Só que o livro é produzido na nossa cabeça”.

O Francisco dizia isto, exercendo um poder político (Gramsci) de falar e esclarecer a situação e pelo fato de que o texto no processo de alfabetização é gerado pela discussão de um determinado problema enfrentado no cotidiano pela população da Vila Paranoá. Esta discussão revela um texto oral, que dependendo do nível dos alfabetizandos é escrito no quadro pela alfabetizadora ou escrito no caderno pelo próprio alfabetizando. Este ou estes textos vão constituir a referência para a inserção e descoberta de questões de língua portuguesa ou linguagem matemática.

3) O processo continua e há outra consideração importante, que é do aprendizado individual e coletivo da exercitação de contribuição à superação da situação-problema.

Ao discutir a situação-problema-desafio, o alfabetizando e conjunto de alfabetizandos discutem e encaminham, também, a solução ou soluções à sua superação. E isto a partir de uma mobilização e organização individual ou coletiva. Aqui surgem iniciativas, sob coordenação das organizações populares da Vila Paranoá, que se constituem inerentemente como componente do aprendizado do alfabetizando enquanto sujeito-político, que, simultaneamente ao acesso à leitura, escrita e cálculo está contribuindo à transformação das situações-problema-desafio enfrentados no cotidiano pelo alfabetizando e o conjunto da população da Vila Paranoá-DF. Um caso que ilustra esta questão da iniciativa individual e coletiva ocorreu recentemente com relação a uma situação-problema que serviu de discussão, ao texto oral, texto escrito, desdobramento em língua portuguesa e linguagem matemática e iniciativa política de superação. Foi a questão da violência e da segurança no Vila Paranoá.

Depois de muitos embates e discussão, chegou-se à conclusão, por sugestão e decisão dos alfabetizandos, que se deveria marcar audiência e reivindicar junto à administração regional do Paranoá a solução do problema. E lá se foram todos, sob coordenação do movimento popular, para o confronto e a pressão sobre o poder constituído.

Afinal, a formação da contra-ideologia acontece no contexto do enfrentamento concreto e objetivo entre os vários interesses que permeiam o conflito de classes.

Como disse Carvalho (1986), baseando-se em Gramsci

“a elaboração da ideologia da classe dominada só se efetiva no interior da luta de classes, a partir da existência de condições objetivas. Na medida em que os grupos dominados vão se organizando na luta por suas questões no processo de enfrentamento com a classe dominante, é que vão efetivando a ruptura com essa ideologia” (p.46).

Em suma, imerso na sua experiência de excluído-periférico político-epistemológico-econômico-cultural-intelectual-afetivo legitimado, justificado e perpetuado pela Escola tradicional (Silva:1993 e Soares:1989),o alfabetizando

vive uma experiência pedagógica-política-escolar única, em que atua como Fala Descritiva, como Fala Denunciadora, como Fala Persuasiva, como Fala de Influência Decisória, como Fala Decisória e Fala Implementativa de Decisão.

Tem razão Freire (1974 e 1974a) quando diz que ninguém educa ninguém, as pessoas é que se educam, **mediatizadas pelo mundo**. Na Vila Paranoá-DF, os alfabetizando se alfabetizam, mediatizados pela cultura em que vivem, pelo contexto econômico-político-social em que atuam, pela parceria e acordos estabelecidos entre os vários atores participantes. D. Joana, uma alfabetizanda, ilustra bem quando explicando o seu aprendizado disse:

*“Eles, que pediã para nós deseia.
Nós dissemo “não”. Nós num sabe.
Nós tem vergóia. Mais, eles insistirum, insistirum.
Aí, nós cumecemos. No que nós tava fazeno
O nervoso passô. E nós relaxemo.
Aí, quano o tempo acabô, eles vieram pegar os desér.
Foi quando eles pedirum e nós num entreguemo.
Nós num tia acabado. Nós quiria acabá.
Nós tia qui acabá. Num é mesmo?”
(Dona Joana, apud Batista, 1993)*

Conclusão

Ao concluir pode-se dizer que a experiência de alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá-DF tem sinalizado que a consideração da base cultural, permeadora da vida cotidiana do alfabetizando, é condição essencial para seu aprendizado e desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo.

É também fundamental, para que o aprendizando se descubra como sujeito epistemológico, sujeito gerador de conhecimento, sujeito político, sujeito de poder e com o poder de produzir e transformar a cultura e a sociedade, à medida inclusive, que se transforma a si mesmo.

Como vimos em Geertz (1989, p.80) a cultura é produto da atividade humana e, ao mesmo tempo, se constitui o processo de desenvolvimento do ser humano. Ou consoante Vigotsky (1984), o desenvolvimento pode ser considerado como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação, ressaltando o caráter e as funções de mediação do signo.

Não posso afirmar que toda alfabetização de jovens e adultos ou mesmo de crianças se justifique ou seja procedente. Mas posso sinalizar que uma alfabetização de jovens e adultos que, em sua concepção e encaminhamento metodológico, pressupõe a consideração do alfabetizando como possível ser cultural, inserido na cultura de um tempo, de uma época e de uma circunstância, que pressupõe o alfabetizando como sujeito-gnosiológico-epistemológico, sujeito

não só apropriador de conhecimento, mas gerador de conhecimento, que leva em conta o alfabetizando como sujeito político, que pode ter, influenciar e exercer o poder, das micro-relações às macro-relações, como sujeito que ama, sente, se mobiliza e se organiza. Uma alfabetização com estes pressupostos, sem dúvida, deu um passo importante, e sinaliza que tem alta relevância e sentido alfabetizar jovens e adultos. Sinaliza que vale a pena investir nos vários Antônio Carlos e Carlos Antônio da vida. Afinal eles são a razão da cultura e da própria vida.

Notas

1. O autor coordena o trabalho/projeto de pesquisa de alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos de camadas populares, uma parceria político-pedagógica Universidade de Brasília-Faculdade de Educação e Organizações Populares da Vila Paranoá-DF.
2. A metodologia da pesquisa-ação desenvolvida tem como eixo-orientador as linhas básicas propostas por Michel Thiollent, em seu livro: *Metodologia da Pesquisa-Ação*, Cortez: São Paulo, 1985.
3. Doravante, simplesmente denominados atores.
4. Situações econômico-financeiras, sociais e culturais enfrentadas pela população da Vila Paranoá em seu dia-a-dia. Exemplo: Desemprego, Fome, Falta de Escola, Falta de Transporte, etc.
5. A alfabetização de jovens e adultos da Vila Paranoá teve início em 1987. A participação deste autor se dá a partir do 2º semestre de 1990.
6. **Os alfabetizandos** são migrantes ou filhos da zona rural; **os alfabetizadores** são moradores da Vila Paranoá, com escolarização de 2º grau e excepcionalmente de 1º grau; **os dirigentes do movimento popular** são moradores do Paranoá, com formação de 2º grau e forte militância histórica social; **os alunos da UnB** são dos últimos semestres dos cursos de pedagogia, lingüística, história, etc; **os professores da UnB** são mestres ou doutores em suas disciplinas.
7. Um dos obstáculos — dos mais graves — na alfabetização de jovens e adultos é a alta incidência de baixa-estima dos alfabetizandos, pelo fato de não saberem ler e escrever. As discriminações que enfrentam (caso do Antônio Carlos e Carlos Antônio), o não reconhecimento de suas potencialidades e qualidades como ser humano, leva o alfabetizando a se pensar, a se julgar, às vezes, como “inferior” e abaixo de todos os homens.
8. Às vezes, os alfabetizandos são vizinhos de rua. Entretanto, nunca haviam se abraçado, conversado, trocado idéias, reunido para fazer algo junto. Este caminhar oportuniza, então, a revelação e a descoberta do eu entre alfabetizandos do ser, pensar e elaborar coletivamente um conhecimento, o que é uma outra novidade. Do sujeito-epistemológico individual chega-se agora, ao sujeito-epistemológico coletivo. O alfabetizando tinha descoberto sua força como pessoa. Agora, descobre a do grupo. E neste momento, ele já terá reformulado sua expectativa inicial de educação e de escola.

Referências Bibliográficas

- BATISTA, Eugênio Estevam. A situação de uso na base de legitimação da fala, In: *I Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal*, Brasília: UnB, 3/93.
- CARVALHO, Alba Maria Pinho de. *A Questão da Transformação e o Trabalho Social*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci*. Porto Alegre: LPM, 1981.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veinteuno, 1974.
- _____. *Educação, como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: PAZ e Terra, 1974a
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- PINO, Angel. *Ensinar - aprender uma situação escolar Perspectiva sócio-histórica*. S/ data. Mimeo.
- REIS, Renato Hilário. Formação um Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos de Camadas Populares: bases político-filosofica-metodológico-administrativos: uma caminhada de desafios, encontros, documentos e superações. UnB/FE/MTC, 1992. Mimeo.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Imaginário e Dominação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- SILVA, Maria das Graças. A Formação e prática do alfabetizador: proposta de trajetória interdisciplinar. Brasília: UnB, Instituto de Psicologia, disciplina Psicologia, Escola e Sociedade, orientação: Prof. Sandra Francesca Couto de Almeida. 1993.
- SOARES, Magda. *Universidade, Cidadania e Alfabetização*. Texto apresentado na 50ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras - Belo Horizonte - Minas Gerais, 1990.
- _____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. INEP, Brasília, 1989.
- TUNES, Elizabeth. É possível uma visão holística do desenvolvimento da criança? *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. Ano II (2) - p.15-22.
- VYGOTSKY, L. F. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Renato Hilário dos Reis é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Endereço para correspondência:
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação/UNB
70.910-900 - Brasília - DF



20(1):135-152
jan./jun. 1995

O PÓS-ESTRUTURALISMO DE FOUCAULT E A PESQUISA DE OBSERVAÇÃO: um estudo das relações de poder na educação

Jennifer M. Gore

“... E na escola era o poder, e apenas o poder, que importava.”

D. H. Lawrence, *The Rainbow*

Embora eu não vá tão longe quanto Lawrence em relação à importância do poder na escola, este ensaio está baseado na premissa de que o poder é importante. Especificamente, estou interessada no funcionamento do poder nas atividades pedagógicas de professores/as e estudantes. A ubiquidade do poder não está em questão aqui. Na literatura, no cinema e na televisão, nos jornais e em outras formas culturais populares, nas histórias que as pessoas contam, a escola está, frequentemente, associada com poder. Além disso, os/as pesquisadores/as educacionais têm discutido o poder a partir de uma gama bastante ampla de perspectivas teóricas e metodológicas. De forma sumária, eu categorizo essas pers-

pectivas como: (1) técnica — constituída de técnicas que buscam assegurar um equilíbrio “correto” entre o poder do/a professor/a e o poder dos/as estudantes; (2) organizacional — busca compreender o funcionamento do poder no nível da instituição burocrática; (3) ideológica — busca revelar, através da crítica da ideologia, as práticas capitalistas, patriarcais e racistas e os efeitos da escolarização, além de fornecer pedagogias alternativas dirigidas à transformação das relações de poder na sala de aula e na sociedade; e (4) fortalecimento do poder (*empowering*) — busca transformar o equilíbrio de poder em sistemas e instituições educacionais. Não faz parte dos objetivos deste ensaio fornecer uma revisão dessas várias abordagens. Entretanto, a perspectiva adotada em meu estudo do poder e da pedagogia parte dessas abordagens, embora também faça uma enérgica crítica de cada uma delas.

Minha discussão das relações entre pedagogia e poder envolve um estudo sistemático, em vários locais, do funcionamento das relações de poder no nível micro. Essa abordagem oferece, potencialmente, uma compreensão mais complexa das salas de aula que as abordagens anteriores e, subseqüentemente, fornece um mapeamento mais detalhado dos possíveis locais de intervenção na política e na prática da escolarização. São centrais ao quadro de referência deste estudo algumas das contribuições teóricas de Michel Foucault sobre relações de poder. No que se segue, fornecerei uma visão geral do estudo no qual estou envolvida, detalharei aspectos da metodologia e farei um comentário sobre o uso da teoria foucaultiana para esse tipo de pesquisa educacional de observação.

Foucault e relações de poder

Para os propósitos de meu estudo, é particularmente importante o vínculo que Foucault faz entre aquilo que ele chama de “poder disciplinar moderno” ou “biopoder” e as instituições modernas. Diferentemente do poder soberano de períodos anteriores, o que caracteriza o poder na sociedade moderna, de acordo com Foucault (1985), é sua invisibilidade e ubiquidade: “O século XVIII encontrou um regime por assim dizer sináptico de poder, de seu exercício *no* corpo social, e não *sobre* o corpo social” (p. 131). As características principais dessa forma de poder são: (1) o poder é produtivo e não apenas repressivo; (2) o poder circula em vez de ser possuído; (3) o poder existe em ação; (4) o poder funciona no nível do corpo; (5) o poder age, com frequência, através das tecnologias do eu. Essa concepção de poder sugere um tipo muito diferente de análise, distinta da de outras abordagens da relação entre poder e pedagogia. Como disse Foucault:

“Ao pensar nos mecanismos do poder, estou pensando, em vez disso, em sua forma capilar de existência, no ponto onde o poder chega ao próprio centro

dos indivíduos, toca seus corpos e se insere em suas ações e atitudes, seus discursos, seus processos de aprendizagem e suas vidas cotidianas” (p. 39).

De acordo com Foucault, o “poder disciplinar” surgiu com o advento das instituições modernas. A escolarização de massa, como uma dessas instituições, pode ser vista como agindo de forma a exigir a participação dos indivíduos em sua própria sujeição (Jones & Williamson, 1979; Walkerdine, 1986; Meredyth & Tyler, 1993), a exigir a auto-disciplina tanto por parte dos/as estudantes quanto por parte dos/as professores/as (King, 1990). Foucault ilustra esse argumento com o Panóptico de Bentham, uma estrutura arquitetônica planejada de forma que os prisioneiros, incapazes de perceber a vigilância, regulam a si próprios. Ao mesmo tempo, os supervisores, no Panóptico, estão sujeitos à vigilância por parte de seus superiores. Donnelly (1992) critica Foucault por generalizar a noção de panopticismo ao funcionamento de todas as instituições modernas e por empregá-la fora de seu contexto específico. Acredito que Foucault era mais cauteloso do que Donnelly sugere. Entretanto, é verdade que, com apenas uma breve análise genealógica de alguns documentos sobre a escola, Foucault (1977) declara: “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente, e multiplica sua eficiência” (p. 158). Em meu estudo, práticas específicas (como a vigilância), envolvidas na construção de relações pedagógicas em vários locais, constituem o objeto primário de investigação. Como tal, meu objetivo é submeter as afirmações genéricas de Foucault (1984) sobre o poder disciplinar “ao teste da realidade, da realidade contemporânea” (p. 46), no interior do contexto específico da prática pedagógica.

O distanciamento da análise de Foucault sobre o poder em relação a análises anteriores cristaliza-se em seu relato sobre o poder disciplinar. De forma explícita, ele caracteriza uma relação de vigilância como produtiva para a pedagogia, uma visão que está em claro contraste com concepções tradicionais que equacionam o poder com o horror, “de forma que quanto menos horror houver menos poder haverá, e que quanto mais poder houver mais horror haverá” (Cocks, 1989, p. 5). Essas abordagens tradicionais tendem a focalizar aqueles indivíduos e grupos que têm poder. Em vez de uma preocupação com os sujeitos do poder, meu estudo reflete a preocupação de Foucault com os *mecanismos* do processo de escolarização. Dito de outra forma, em vez de começar com questões sobre quem tem o poder ou mesmo sobre quem exerce o poder, começo com a questão: “que práticas específicas efetivam relações de poder na pedagogia?”.

Em suma, pois, o objetivo deste estudo é o de empregar a lente teórica fornecida pela análise do poder feita por Foucault para investigar seu funcionamento em vários locais pedagógicos. Alguns/algumas analistas têm criticado a concepção ubíqua de poder sustentada por Foucault, preocupados/as com o fato de que se o poder está em toda parte, então ele não pode ser identificado ou

particularizado. Uma preocupação particular desses/as críticos/as é constituída pelas implicações políticas dessa concepção de poder. Meu próprio projeto seria inútil se eu não acreditasse que o poder ou, mais precisamente, as relações de poder pudessem ser identificadas. Se as relações de poder agem no nível do corpo, e existem em ação, então elas deveriam ser observáveis nas práticas pedagógicas do nível micro. Como Foucault (1977) disse a respeito do corpo, “as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (p. 28). Não se trata apenas do fato de que este estudo empírico foi planejado com base na possibilidade de observar as relações de poder; ele se baseia na observação real. Além disso, como pretendo mostrar, de uma forma preliminar, este estudo demonstra que a circulação do poder, sua natureza capilar, não nega a existência de padrões e estruturas no funcionamento do poder e, dessa forma, não nega a política.

Esquema do Estudo

A tarefa central deste estudo é o mapeamento das práticas de poder na pedagogia. Tanto quanto eu saiba, poucos/as pesquisadores/as têm examinado de forma sistemática as minuciosas práticas das salas de aula, analisando os efeitos corporais do poder na pedagogia¹. É de fundamental importância para o meu estudo demonstrar, e não apenas afirmar, o poder disciplinar. Na medida em que o mapeamento das práticas de poder pode revelar “espaços de liberdade”, iluminando o que nos faz ser o que somos nas instituições educacionais, acredito que essa seja uma tarefa que valha a pena. Para realizá-la, não importa quais locais são escolhidos, desde que o estudo não esteja limitado a um único local, isto é, desde que haja variação.

Entretanto, dados outros interesses que subjazem a este estudo, escolhi os locais tendo em vista propósitos teóricos particulares. Em primeiro lugar, este estudo toma como ponto de partida um trabalho anterior, no qual eu explorava os discursos pedagógicos críticos e feministas como regimes de verdade (Gore, 1993). Embora esses discursos reivindicuem pedagogias caracterizadas, em parte, por relações mais democráticas entre professores/as e estudantes do que as relações encontradas em salas de aula mais tradicionais, minha análise da literatura nessas áreas mostrou que seja lá o que for que a pedagogia crítica ou a pedagogia feminista tenham de singular, isso não se manifesta em práticas instrucionais diferentes. Em segundo lugar, dada a tese de Foucault sobre a institucionalização do poder disciplinar moderno, também adiantei a hipótese de que é essa institucionalização na Educação que dá à pedagogia seu caráter consistente, apesar das alegações de serem pedagogias alternativas.

Portanto, o estudo está planejado para incluir tanto locais “radicais” (críticos

e feministas) quanto “tradicionais”, a fim de pôr à prova minha hipótese de que seja o que for que as pedagogias radicais tenham de diferente não está na colocação em ação da pedagogia. O estudo está planejado também para incluir locais não-institucionalizados — locais onde a pedagogia não é colocada em ação numa escola ou universidade (ou uma instituição relacionada) — a fim de testar a “hipótese” (compreendida num sentido amplo) de que a institucionalização da pedagogia é responsável por seu caráter específico e por continuidades entre os diferentes locais. Esse *design* permite que as seguintes questões adicionais de pesquisa sejam formuladas: (1) As relações de poder funcionam de forma diferente nas salas de aula radicais e nas salas de aula tradicionais? e (2) As relações de poder funcionam de forma diferente em locais institucionalizados e não-institucionalizados? Se existem diferenças ao longo dessas dimensões, devem ser observados diferentes padrões no funcionamento do poder (uma vez que o poder existe em ação). Se não forem encontradas diferenças, isso estará consistente com a tese alternativa de que essas práticas de poder são constitutivas da pedagogia, considerada como um empreendimento modernista.

Os locais específicos escolhidos para o estudo foram:

- Aulas de Educação Física (EF), onde o foco explícito incluía uma preocupação direta com corpos e sua manipulação [*Tradicional, Institucionalizado*];
- Formação de Professores/as (FP), onde o programa do curso inclui, de forma explícita, a discussão crítica de dilemas e de tensões subjacentes às práticas institucionais da escolarização [*Radical, Institucionalizado*];
- Um Grupo Feminino de Discussão (GF), onde parece não haver qualquer programa político explícito [*Tradicional, Não-Institucionalizado*];
- Um Grupo Feminista de Leitura (GFL), no qual feministas se encontram especificamente para discutir textos feministas [*Radical, Não-Institucionalizado*].

Aproximadamente, seis meses foram dedicados a cada local. Eu e minhas assistentes de pesquisa coletamos dados na maior parte dos encontros de cada um dos grupos durante esse período. O quadro seguinte resume a situação, de acordo com as dimensões teóricas esboçadas anteriormente:

	Tradicional	Radical
Institucionalizado	EF	FP
Não-Institucionalizado	GF	GFL

Figura 1 — Locais Pesquisados

Embora a possibilidade de generalização esteja limitada a cada um dos locais específicos dentro de cada quadrícula dessa matriz, e (na maioria dos casos) aos grupos específicos em cada local, o processo intencional de amostragem, tendo como objetivo uma diversidade que seja teoricamente relevante, através de um *design* dirigido à seleção de múltiplos locais, deve aumentar a validade descritiva geral dos achados (Firestone, 1993; Maxwell, 1993).

Embora Foucault tenha escrito um ensaio específico sobre o poder (*O Sujeito e o Poder*, 1983), ele não especificou, em termos de detalhes práticos, como os/as pesquisadores/as deveriam examinar as relações de poder. A metodologia para este estudo, portanto, teve que ser inventada. Como um passo em direção a esse objetivo, efetuou-se uma leitura cuidadosa das obras de Foucault sobre o tema das relações de poder (especialmente *Vigiar e Punir*), como uma base para se desenvolver um sistema de codificação que pudesse facilitar a coleta e a análise de dados. Uma série de práticas específicas envolvidas no funcionamento das relações de poder — vigilância, normalização, exclusão, distribuição, classificação, individualização, totalização, regulação — foi identificada como estando associada com o poder disciplinar moderno, tal como descrito por Foucault. Além disso, Foucault enfatizou o funcionamento do tempo e do espaço na efetivação de relações de poder, a vinculação das relações de poder com o saber e o exercício do poder na relação com o próprio eu. Foram desenvolvidas categorias de codificação para caracterizar cada um desses momentos nos locais pedagógicos sob observação. Foram utilizados dados-piloto para refinar as definições de trabalho dessas práticas e para desenvolver um esquema de codificação (Figura 2). Minhas assistentes de pesquisa e eu dedicamos aproximadamente seis meses para obter níveis razoavelmente altos de concordância entre as diferentes observadoras e para que fôssemos capazes de utilizar os dados de forma quase-quantitativa.

Como ocorre com todas as categorizações, esse esquema de codificação impõe uma ruptura epistemológica com os eventos observados. Essa ruptura é consistente com as preocupações teóricas do projeto, sendo parte integral de qualquer empreendimento científico. Devo enfatizar que o estudo não é uma etnografia na qual o objetivo seja fornecer os relatos dos/as diversos/as participantes nos vários locais. Em vez disso, como os estudos do próprio Foucault, este projeto busca iluminar os *mecanismos* do processo de escolarização e os *mecanismos* de disciplinamento, enumeração e catalogação de suas práticas, tentando representar a complexidade e a contingência da escolarização.

Dados a complexidade das categorias de codificação e o nível de interpretação exigido na aplicação desses construtos a eventos específicos de sala de aula, estava claro que escalas de observação confiáveis seriam impraticáveis. Portanto, numa perspectiva qualitativa bastante típica, decidi começar a preparação dos dados com descrições detalhadas dos eventos de sala de aula. Essas descrições detalhadas foram completadas, onde e quando possível, por duas

Vigilância:	Supervisionar, observar de perto, olhar, ameaçar olhar, evita ser olhado
Normalização:	Invocar, exigir, estabelecer ou conformar-se a um padrão, definindo o que é normal
Exclusão:	Traçar os limites que definirão a diferença, a fronteira, a zona, definindo o patológico
Distribuição:	Dividir em partes, arranjar, ordenar os corpos no espaço
Classificação:	Diferenciar os indivíduos e/ou grupos entre si
Individualização:	Dar caráter individual a um indivíduo, especificá-lo
Totalização:	Dar um caráter coletivo a uma coletividade ou a um total, especificando-o; disposição a conformar-se
Regulação:	Controlar através de uma regra, sujeitar a restrições; adaptar-se a exigências; o ato de invocar uma regra, incluindo sanção, recompensa, punição
Espaço:	Estabelecer fechamentos, partições, criando locais funcionais
Tempo:	Estabelecer duração, exigir repetição, etc.
Saber:	Controlar, regular, invocar saber
Eu (p/d/e):	Técnicas/práticas dirigidas ao eu, por parte do/a pesquisador/a (p), docente (d) ou estudante (e).

Figura 2 — Categorias Principais de Codificação

observadoras anotando não apenas o que era dito, mas também o que os/as vários/as participantes faziam. Quando as duas observadoras estavam presentes, uma se centrava na principal atividade de sala de aula (p. ex., falantes e atividades principais), enquanto a outra se centrava em eventos secundários (p. ex., estudantes não envolvidos/as em discussões principais). Em cada local, utilizou-se um gravador de áudio, para fornecer uma fonte adicional de dados. O tamanho relativamente pequeno do grupo feminino e do grupo feminista fez com que a presença de duas observadoras fosse muito perturbadora. Assim, a coleta de dados ficou restrita a uma observadora e à gravação. Dadas a multiplicidade e a complexidade dos eventos de sala de aula, não se pretende ter gravado de forma exaustiva qualquer sessão. De fato, as preocupações teóricas do projeto não dependem de relatos exaustivos, nem tampouco considera tais relatos possíveis. Em vez disso, como afirma Bourdieu et alii (1991), “renuncio à ambição impossível de dizer tudo sobre tudo, na ordem correta” (p. 10). O objetivo da coleta de dados neste projeto foi o de construir relatos detalhados dos eventos

“visíveis” e “articuláveis” (Deleuze, 1991) em cada local, onde o visível se refere ao que é visto, tanto em termos da forma (p. ex., “escola”) quanto da substância (p. ex., “estudantes”) e o articulado se refere ao que é dito, com sua própria forma (p. ex., “educação”) e substância (p. ex., “ignorância”). Foram também feitas entrevistas semi-estruturadas para tratar de uma série de questões além daquelas fornecidas pelo processo de observação.

As notas de campo e as transcrições das sessões e das entrevistas foram codificadas através das categorias descritas anteriormente e computadas com a utilização do software *Ethnograph*. O exemplo seguinte ilustra esse processo de codificação.

Uma ilustração

O seguinte trecho, de uma aula de Educação Física para a 3ª série do Segundo Grau, combina minhas notas de campo com a transcrição da aula². Começo essa ilustração demonstrando o processo de codificação, utilizando o conjunto principal de categorias desenvolvidas para o estudo para, depois, ampliar o foco às dimensões do poder disciplinar descritas por Foucault e aos padrões observados.

A professora está escrevendo notas no quadro, as quais os estudantes devem copiar em seus cadernos. Como usualmente, a maioria dos/as estudantes está copiando as notas e conversando sobre várias outras coisas.

1. Professora [apontando para o que ela tinha escrito no quadro]:	“OK. Isso já vai ser apagado”	ESPAÇO, TEMPO, TOTALIZAÇÃO EXCLUSÃO
2. Os/as estudantes fazem ruídos de protesto.	“Não”. “Não”. “Não, não vai”.	
3. A professora responde:	“Se vocês não podem parar de conversar e começar a trabalhar, por que é que eu vou esperar?”.	NORMALIZAÇÃO, TOTALIZAÇÃO, TEMPO
4. Ela aponta para outra parte do quadro que apresenta frases de outra professora e diz:	“Não tenho certeza se ela quer que se apague isso”.	
5. Natalie diz:	“Ah, quem se importa?”.	NORMALIZAÇÃO, EU/D, INDIVIDUALIZAÇÃO, ESPAÇO, EXCLUSÃO
6. A professora responde:	“Eu me importo”.	

7. Como a professora continua a escrever, Natalie diz:	“Espera!”.	INDIVIDUALIZAÇÃO, NORMALIZAÇÃO, TEMPO
8. Annaliese acrescenta:	“Vai devagar”.	
9. Zac segue com:	“Relaxe, professora. [E numa voz “melosa”:] Deixe o sangue correr para seus dedos”.	
10. A professora continua escrevendo e anuncia:	“Logo que eu chegar aqui embaixo [apontando para o lado do quadro no qual ela está escrevendo], isso desaparece” [o outro lado].	REGULAÇÃO, TEMPO
11. Um estudante diz:	“Eh, professora, o que a senhora acha do Michael Jackson, hem?” [Michael Jackson tinha acabado de ser acusado de ter agredido sexualmente uma criança].	INDIVIDUALIZAÇÃO, SABER
12. A professora conversa com os/as estudantes sobre isso por alguns minutos, deixando de escrever no quadro por algum tempo.		
13. A discussão muda para Brooke Shields e suas fotografias numa revista esportiva.		
14. Enquanto os/as estudantes continuam conversando, a professora apaga a primeira parte do quadro.		EXCLUSÃO, NORMALIZAÇÃO
15. Alguns/algumas estudantes gritam:	“Ahhhh! Ahhhhhhh! Professssora!” [Esses gritos são imediatamente seguidos por risadas].	
16. A professora diz:	“Eu avisei vocês”.	
17. Madeleine diz:	“Professora, não podemos copiar se a senhora fica na frente”.	EXCLUSÃO, DISTRIBUIÇÃO, ESPAÇO, TOTALIZAÇÃO, EU/D
18. Ela responde:	“Eu estava aqui”. (Há bastante barulho na sala, o que faz com que ela repita mais alto:) “Eu estava aqui. Vocês podiam enxergar muito	

	bem". (Mesmo assim, ela se afasta mais para o lado, enquanto continua escrevendo).	
19. Madeleine anuncia:	"Não estou escrevendo". (Ela se volta para Ted e não escreve pelo resto da aula).	INDIVIDUALIZAÇÃO, EXCLUSÃO, EU/E
20. Jerry, referindo-se ao conteúdo que eles/elas aprenderam recentemente nessa matéria, diz:	"Ela é uma pessoa com os músculos tensos".	CLASSIFICAÇÃO, SABER, INDIVIDUALIZAÇÃO
21. Ouvem-se algumas risadas. Não posso ver o rosto da professora, pois ela está de costas para mim.		
22. Zac pergunta a ela:	"A senhora já foi conversar com o conselheiro da escola?".	
23. A professora diz, talvez de forma brincalhona, que ela marcará uma entrevista com ele para amanhã.		INDIVIDUALIZAÇÃO, EXCLUSÃO, TEMPO
24. Jerry diz:	"Professora, a senhora pode parar um pouquinho?".	
Ela diz:	"Não".	
Ele acrescenta:	"Helen quer que a senhora pare".	TEMPO, INDIVIDUALIZAÇÃO, EXCLUSÃO
25. Helen, que está sentada ao lado de Jerry, diz:	"Ora, Jerry, você é um grande mentiroso!".	
26. Zac continua a reclamação sobre a quantidade de notas que os/as estudantes têm que copiar:	"Não posso ver o quadro" (mas faz uma careta, para sugerir que está fingindo).	ESPAÇO, INDIVIDUALIZAÇÃO
27. Tom pergunta:	"Quando é que você vai começar a nos chamar para fora da sala, Jenny?" (A pergunta se referia às entrevistas que eu estava planejando com os/as estudantes. Eu disse que eu ainda não tinha certeza e voltei minha atenção para a professora, tentando evitar ser envolvida na conversa).	INDIVIDUALIZAÇÃO, TEMPO, TOTALIZAÇÃO, ESPAÇO, EU/P

28. Alguns minutos depois, uma garota diz:	"Professora, vai devagar, já vai tocar o sinal".	TEMPO, INDIVIDUALIZAÇÃO, NORMALIZAÇÃO, EXCLUSÃO
29. Ela continua a escrever.		
30. Jerry, então, encontra a estratégia certa:	"Professora, qual é a terceira palavra na quarta linha?".	
31. A professora se volta, afasta-se do quadro e responde:	"Gasoso".	SABER, INDIVIDUALIZAÇÃO
32. Jerry diz:	"Não, a que está embaixo dessa".	
33. A professora tenta outra vez:	"Gases".	
34. Jerry diz "não" outra vez.		
35. A professora lê a frase inteira:	"Os gases se difundem ao longo de gradientes de concentração, também chamados de gradientes de pressão"	
36. Jerry está dando risadas. Parece que ele não estava absolutamente interessado em saber qual era a palavra, mas tentando fazer com que a professora fosse mais devagar.		CLASSIFICAÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO
37. Ela volta a escrever.		
38. Um estudante anuncia:	"Ela está sofrendo de <i>stress</i> ".	TEMPO, NORMALIZAÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO
39. Alguns momentos depois, Remus diz:	"O sinal está tocando, professora, vamos devagar, ok?".	
40. Ela encerra a aula.		
41. Quando o sinal toca alguns minutos depois, a maioria dos/as estudantes deixa a sala imediatamente, embora alguns/algumas estudantes fiquem na sala para terminar de copiar as notas.		ESPAÇO, INDIVIDUALIZAÇÃO, EXCLUSÃO, EU/E
42. Tom, tentando terminar, diz num tom exagerado para Nat, que agora está de pé, na frente da sala:	"Dá pra sair da frente, por favor!".	

Essa amostra, selecionada ao acaso, dentre a grande quantidade de dados coletados, utiliza a maior parte das categorias específicas do sistema de codificação, ao mesmo tempo. Por si só, o uso desses códigos, nesse breve exemplo, ilustra a extensão na qual as categorias se mostraram úteis e relevantes para analisar dados pedagógicos. O processo de codificação reproduzido aqui também demonstra a coincidência de várias práticas específicas de poder e a rapidez com que ocorrem os “exercícios de poder”, sublinhando, assim, a visão de Foucault de que as relações de poder — ações sobre as ações de outros — são, simultaneamente, locais, instáveis e difusas, não vindo de um ponto central, mas, em cada momento, indo de um ponto para outro, num campo de forças (Deleuze, 1991).

Mais especificamente, dos códigos utilizados, a individualização (14 vezes) ocorreu com mais frequência. Em comparação com a regulação explícita (1 vez), vemos que, nesse episódio, as relações de poder eram postas em ação através de técnicas mais sutis de exclusão (9 vezes) e normalização (6 vezes). O tempo (9 vezes) e o espaço (6 vezes) foram o foco explícito da ação de sala de aula com mais frequência do que o conhecimento (3 vezes). Essas comparações apontam para asserções potencialmente interessantes sobre o processo de escolarização, as quais serão verificadas pela análise do conjunto completo de dados de cada local e não através de episódios específicos como esse.

Portanto, os conjuntos codificados de dados estão sendo analisados para verificar a prevalência de práticas particulares de poder (a proporção de vigilância, classificação, etc., em cada local), a direção dos exercícios de poder (professor/a para estudante, estudante para estudante, estudante para professor/a), a substância da exclusão, normalização (qual era o objeto da normalização?; como ela era efetivada?; que reações podem ser observadas?) e outros padrões. Os padrões que surgem dessas análises serão objeto de um outro trabalho.

Evidências do poder disciplinar

Com referência à ilustração anterior, e em relação com as dimensões particulares de poder disciplinar esquematizadas no início deste ensaio, existe, certamente, evidência de relações de poder funcionando da forma sugerida por Foucault. Os eventos de sala de aula mostram evidências da circulação de relações de poder entre os/as estudantes (24, 25, 42), entre professora e estudantes (1-3, 5-9, 14-18, 22-24, 26, 28-29, 30-36, 39-40), e entre professores/as (4-6).

As relações de poder, nessa perspectiva, são tanto produtivas quanto repressivas. Por exemplo, elas produzem riso (15, 21, 36). Com a referência de Jerry aos “músculos tensos” (20), existe também (até mesmo!) evidência de conhecimento produzido em aulas anteriores. Em certo sentido, ele usa contra a professora o próprio conhecimento que ela “deu” a ele. Além disso, a informa-

lidade e a familiaridade evidente nessa passagem mostra que a sala de aula não é exatamente uma instituição repressiva similar a uma prisão — por exemplo, nas sugestões de que a professora “relaxe” e controle seu *stress* (7-9, 22-23, 38) e nas discussões paralelas (11-13).

As relações de poder, nesse exemplo, operam, de forma clara, sobre os corpos da professora e dos/as estudantes — por exemplo, a posição da professora (17-18, 19) e, mais tarde, Natalie (42) tentando parar ou atrasar a escrita da professora no quadro (15, 17, 24, 26, 28, 30-36, 39) ou Madeleine, com sua decisão de parar de copiar as notas do quadro (19).

Algumas dessas práticas de poder podem ser vistas como tecnologias do eu — por exemplo, a preocupação da professora em não incomodar a outra professora, apagando o que ela tinha escrito no quadro (4-6), a professora se afastando para o lado para maximizar a visibilidade, por parte dos/as estudantes, de suas notas (18), a anunciada decisão de Madeleine de parar de escrever (19), o uso inteligente feito por Jerry das normas discentes para envolver a professora (30-36), a professora interrompendo sua escrita para tratar da questão de Jerry (31-35). Ou ainda, a decisão de Tom, de permanecer depois do sinal de fim da aula para completar suas notas (42) e minha própria tentativa de não contribuir para perturbar a aula (27).

É interessante observar que o maior êxito dos/as estudantes em seu esforço para diminuir o ritmo da professora ocorre quando um estudante provoca a professora para executar mais plenamente sua tarefa *qua* professora — isto é, para auxiliar na aprendizagem, ao clarificar sua escrita no quadro (30-36). Quando os/as estudantes se queixaram de que não podiam ver ou que o sinal ia tocar, a professora, em geral, não reagiu, mas quando um estudante indicou uma preocupação com a tarefa em si, a professora foi estimulada a mudar seu próprio foco. Os outros estratégias para *deixar de fazer* o trabalho não tiveram o mesmo “poder” que o aparente esforço para *fazer* o trabalho. A partir desse exemplo, parece que as percepções daquilo que os/as professores/as fazem e daquilo que os/as estudantes fazem (ou se espera que façam) influenciam as relações de poder na sala de aula. Dito de outra forma, será interessante analisar os dados para descobrir as formas pelas quais os discursos sobre a escolarização e sobre os/as professores/as e os/as estudantes sustentam relações de poder.

Padrões na circulação de poder

O poder circula nesta sala de aula, mas o exercício do poder não é certamente igual para todos/as os/as participantes. A ação principal surge das tentativas da professora para fazer com que os/as estudantes completem uma tarefa que ela estabeleceu. Os exercícios de poder por parte dos/as estudantes se manifestam principalmente em forma de reação a essa tarefa. De acordo com Deleuze (1988),

“Incitar, suscitar, produzir (ou todos os termos de listas análogas) constituem afetos ativos, e ser incitado, suscitado, determinado a produzir; ter um efeito ‘útil’, afetos reativos. Estes não são simplesmente a ‘repercussão’ ou o ‘reverso passivo’ daqueles, mas antes, ‘irredutível interlocutor’, sobretudo se considerarmos que a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência. Ao mesmo tempo, é cada força que tem o poder de afetar (outras) e de ser afetada (por outras, novamente), de tal forma que cada força implica relações de poder; e todo campo de forças reparte as forças em função dessas relações e de suas variações” (p. 79).

A maior parte dos exercícios de poder na ilustração ocorre entre professora e estudantes, em vez de, por exemplo, entre estudantes específicos, embora também haja exemplos desse tipo de relação de poder.

Os padrões observados nos dados (a professora como mais ativa e os/as estudantes como mais reativos/as, e o fato de a maioria dos exercícios de poder ser entre professores/as e estudantes) são sugestivos da circulação estruturada das relações de poder e apontam para análises mais políticas do que alguns/algumas estudiosos/as pensavam ser possível utilizando uma abordagem foucaultiana. Isto é, como mostram esses dados, a concepção de poder de Foucault — o poder visto como circulando, como existindo em ação e como não necessariamente repressivo — não contradiz concepções tradicionais do poder, que o vêem como estando localizado no/a professor/a. Tal como ilustrado, os exercícios de poder por parte da professora, nesse exemplo, são de uma ordem diferente dos exercícios de poder por parte dos/as estudantes. O que esta abordagem foucaultiana acrescenta às atuais compreensões dominantes do poder na pedagogia é o detalhe de como o poder é exercido no nível micro e as formas específicas pelas quais as relações de poder das salas de aula não cobrem tudo mas são, ao menos em momentos específicos, evitáveis. Por extensão, esta análise deveria ser capaz de destacar práticas nas relações de poder da pedagogia que não precisam ser o que são. Esses padrões presentes nos dados serão explorados em profundidade na análise que se segue.

Outras Dimensões do Estudo

A fim de produzir uma descrição mais finamente texturada e contextualizada das relações de poder, o que não é possível com a redução que ocorre na categorização, os dados também estão sendo examinados em busca de temas e padrões através da utilização de recursos típicos de estudos qualitativos. As categorias que surgiram dessa análise são as seguintes:

Poder explícito:	Discussões explícitas de (ou referências a) poder/relações de poder e autoridades (textuais, institucionais, corporificadas)
Corpos explícitos:	Discussões explícitas de (ou referências a) corpos (p. ex., funções corporais, tipos de corpos, controle corporal)
Regimes específicos:	A invocação de um nexo específico de poder-saber (p. ex., profissionalismo, justiça)
Rituais específicos:	A colocação em ação de um ritual específico (pertencente às normas grupais ou sociais) (incluindo, p. ex., servir o chá/champanhe, atribuir responsabilidades, distribuir folhas de teste, usar diários)
Técnicas de poder:	Histórias/descrições potentes/envolventes/interessantes de relações de poder exercido em vários locais (já que grande parte dos dados é sobre poder, este código é usado simplesmente para sublinhar mecanismos/dispositivos/práticas de poder — p. ex., o olhar, silêncio — e suas conseqüências)
Corpos disciplinados:	Descrições potentes/envolventes/interessantes sobre corpos
Transgressões:	Perturbações, transgressões (incluindo inversões), prazeres (p. ex., piadas e brincadeiras)
Identidade/posicionamento/ser:	Referências ao eu ou a subjetividades e formas de ser particulares (p. ex., experiência, privilégio epistêmico, credenciais, auto-depreciação, identidade grupal)
Diferenciação professor/a-estudante:	Eventos/descrições/práticas específicas que diferenciam os/as professores/as dos/as estudantes
Integração professor/a-estudante:	Eventos/descrições/práticas específicas que integram professores/as com estudantes
Pesquisador/a:	Qualquer interação entre pesquisador/a e professor/a ou estudantes
Dinâmica do poder:	Comportamento invocado ou efetivado (p. ex., se é feita uma referência à masculinidade ou ao sexismo, ou se o comportamento pode ser interpretado como efetivando a masculinidade ou o sexismo). As dinâmicas específicas codificadas são: gênero, raça, etnicidade, classe, sexualidade, religião, linguagem, deficiência, idade

Figura 3 — Categorias secundárias de codificação

Com todo esse tratamento de dados, o alcance deste projeto é claramente mais amplo do que pode ser mostrado neste ensaio. Alguns dos aspectos que estão sendo investigados incluem: (1) continuidades entre locais e no tempo; (2) discursos dominantes sobre a escola; (3) o disciplinamento dos corpos dos/as professores/as e dos/as estudantes; (4) o disciplinamento dos corpos masculinos e femininos (e outros, de acordo com o grupo social); (5) a natureza específica do disciplinamento corporal; (6) pontos de possível intervenção na pedagogia; (7) uma teoria da pedagogia (através do exame das práticas que podem ser constitutivas da pedagogia); (8) uma crítica da análise do poder de Foucault.

Conclusão

Neste ensaio, forneci um panorama de meu estudo sobre relações de poder na pedagogia, apresentando considerações teóricas e metodológicas centrais e fornecendo um pequeno exemplo da técnica metodológica. Focalizando o aspecto da metodologia que envolve o primeiro sistema de codificação, apresentei uma forma pela qual a análise das relações de poder de Foucault pode ser usada para examinar e apoiar a pesquisa empírica em educação. Na medida em que o sistema de codificação constitua um acréscimo aos instrumentos metodológicos disponíveis aos/as pesquisadores/as que utilizam as teorias pós-estruturais para investigar as relações de poder, acredito que o ensaio pode representar alguma contribuição. Ficarei feliz se as idéias e as técnicas apresentadas aqui puderem ser úteis ou estimulantes para outras pessoas. Apresento este ensaio, neste estágio embrionário do processo global de pesquisa, na esperança de estimular o diálogo com outras pessoas que têm esses mesmos interesses teóricos ou metodológicos.

Como argumentei a respeito das práticas pedagógicas (Gore, 1993), argumentaria também aqui que técnicas específicas de pesquisa não são, em si mesmas, libertadoras ou opressivas, estruturais ou pós-estruturais, modernas ou pós-modernas. Embora eu esteja empregando *técnicas* convencionais neste estudo, o pós-estruturalismo da *metodologia* deve ser julgado pelas questões teóricas colocadas, pelas análises conduzidas e pelos relatórios escritos. O que pode parecer aqui uma “domesticação” de Foucault é apenas um momento temporário naquilo que, espero, será uma aplicação estimulante e criativa de seu trabalho ao contexto da escolarização. Para muitos/as estudiosos/as, a obra de Foucault tem possibilitado ou provocado um grande esforço teórico, na tentativa de compreender seu trabalho freqüentemente fragmentado, algumas vezes inconsistente e em relacioná-lo com outras posições teóricas e políticas importantes. O enorme esforço intelectual que tem sido investido nesse processo é indicativo do fato de que o trabalho de Foucault necessita de alguma domesticação se quisermos que ele seja aplicado à prática social e institucional contemporânea. Assim, minha própria abordagem, assinalada na parte da agenda de pesquisa

descrita anteriormente, consiste em começar minha própria teorização, no contexto específico no qual trabalho, ao utilizar a teoria foucaultiana numa re-consideração daquilo que somos hoje (em nosso trabalho institucionalmente localizado) na educação.

Notas

1. REID, J. et al. estão trabalhando em um projeto sobre a construção da estudante mas, que eu saiba, seu trabalho ainda está para ser publicado.
2. Cada pequeno episódio está numerado para facilitar a referência a incidentes particulares nas discussões resultantes. Pseudônimos, selecionados pelos/as estudantes, são usados ao longo do texto.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., PASSERON, J.-C. *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries*. Berlin/Nova York: De Gruyter, 1991.
- COCKS, J. *The Oppositional Imagination: Feminism, Critique and Political Theory*. Londres/Nova York: Routledge, 1989.
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991, 2ª ed.
- DONNELLY, M. On Foucault's Uses of the Notion of Biopower. In: T.J.Armstrong (trad.). *Michel Foucault Philosopher*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1992: 199-203.
- FIRESTONE, W.A. Alternative Arguments for Generalizing From Data as Applied to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 1993, 22(4): 16-23.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. Rio: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. The Subject and Power. In: H. L. Dreyfus & P.Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: University of Chicago Press, 1983: 208-26.
- FOUCAULT, M. What is Enlightenment?. In: P. Rabinow (Org.). *The Foucault Reader*. Nova York: Pantheon Books, 1984: 32-50.
- FOUCAULT, M. Sobre a Prisão. In: M. Foucault. *Microfísica do Poder*. Rio: Graal, 1985, 5ª ed: 129-143.
- GORE J.M. *The Struggle for Pedagogies: Critical and Feminist Discourses as Regimes of Truth*. Nova York/Londres, Routledge, 1993. (Edição espanhola: Editora Morata, Madri, 1995).
- JONES, K. & WILLIAMSON, K. The Birth of the Schoolroom: A Study of the Transformation in the Discursive Conditions of English Popular Education in the First-Half of the Nineteenth Century. *Ideology and Consciousness*, 1979, 5(19): 59-110.
- KING, M.B. Disciplining Teachers. Trabalho apresentado na Reunião Anual da American Educational Research Association, Boston, Massachusetts, 1990.

- LAWRENCE, D.H. *The Rainbow*. Londres: Heinemann, 1915.
- MAXWELL, J.A. Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 1993, 63(3): 279-300.
- MEREDYTH, D. & TYLER, D. (Orgs.). *Child and Citizen: Genealogies of Schooling and Subjectivity*. Griffith University, Institute of Cultural and Policy Studies, 1993.
- WALKERDINE, V. Progressive Pedagogy and Political Struggle. *Screen*, 1986, 27(5): 54-60.

Tradução de Tomaz Tadeu da Silva

Jennifer M. Gore é professora do Departamento de Educação da University of New Castle, Austrália.

Endereço para correspondência:
University Drive,
Callaghan, New Castle
NSW 2308 - Austrália



20(1):155-189
jan./jun. 1995

POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS: CRÍTICAS E ALTERNATIVAS

Antônio Candeias

RESUMO - *Políticas Educativas Contemporâneas: críticas e alternativas.* Este artigo consiste em uma análise crítica das políticas educativas mundiais do último decênio assim como na enumeração de alguns pontos fundamentais em torno dos quais se poderão conceber as alternativas teóricas e práticas relativas às políticas antes referidas.

Palavras-chave: *políticas educativas, ensino público, ensino privado, neoliberalismo e educação*

ABSTRACT - *Educational contemporary policies: criticism and alternatives.* The object of this paper is to analyse the general tendencies of the world educational policies in the last ten years, and to provide a critical framework in order to build alternative theories and practices concerning this subject.

Key-words: *educational policies, public education, private education, neoliberalism and education*

O objetivo este trabalho¹ passa por um ensaio crítico, seguido do esboço de alguns pontos principais ao redor dos quais se podem articular as alternativas face às políticas educativas preconizadas e postas em prática no decorrer da década de oitenta, e que se arrastam até os nossos dias.

Mais do que as realizações práticas destas políticas, que como todas as práticas só muito lentamente é que de fato mudam (Kelly e Seler, 1985), interessamos sobretudo tentar compreender o ambiente que gerou uma discussão tão profunda e perturbadora como a que se deu nos últimos quinze anos, e quais as direções sugeridas, defendidas em alguns casos, e pelo menos de uma forma parcial, aplicadas no que concerne à educação. Claro está que falar destas direções e tendências será evidentemente falar também do que foi esmagado pelo seu movimento ascensional.

Evitando tanto quanto possível a entrada no campo conceptual muito rigoroso, será pois sobre a forma de ensaio crítico que gostaríamos que o nosso trabalho fosse visto e compreendido.

Finalmente, ao evitarmos referências diretas ao atual momento educativo português, foi pensando essencialmente nele que nos embrenhamos nesta matéria. Fizêmo-lo desta forma porque pensamos que uma das maneiras mais eficazes de nos debruçarmos sobre o que se dá, consiste na desfocagem do que nos está próximo, no olhar sobre o que os nossos vizinhos vêm fazendo, e sobretudo, aproveitando um vigor polêmico que em Portugal é escasso, tentarmos nos beneficiar das análises e das discussões que sobre momentos equivalentes ao nosso têm sido produzidas à nossa volta.

“... A NATION AT RISK...”: DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS DOS ANOS OITENTA

Num dos mais conhecidos relatórios americanos dos princípios da década de oitenta, podia-se ler a determinada altura:

“... os alicerces educativos da nossa sociedade têm vindo a ser submersos por uma camada de mediocridade que ameaça o nosso futuro como Nação e como povo(...)”.

Se um poder hostil tivesse tentado impor à América o medíocre nível educativo que entre nós prevalece, poderíamos ter encarado tal fato como um ato de guerra. Da forma como as coisas estão é, no entanto, necessário reconhecer que fomos nós que permitimos que isto nos acontecesse a nós próprios...” (“a Nation at Risk” citado por Boyer, 1995, p.43).

Poucos anos depois, numa análise das estratégias educativas da “Nova Direita” na Grã-Bretanha, John Quickle, citando o “Hillgate group”, um dos grupos que no seio do Partido Conservador da Grã-Bretanha abriram caminho

ao “Education Act” de 1988, através do qual o poder thatcheriano se afirmou no mundo educativo britânico, diz-nos o seguinte:

“... central à sua análise é a questão sobre a confiança dos pais no sistema educativo. Estes são apresentados como tendo perdido a confiança na capacidade do sistema em proporcionar aos seus filhos as aprendizagens e saber-fazer necessários à sua correta integração na sociedade. Cada vez têm menos a certeza de que as normas morais e religiosas, assim como o respeito devido às instituições britânicas, sejam ensinados aos seus filhos. (...) em resumo, cada vez se confia menos no sistema educativo britânico; e com razão, diga-se...” (the Hillgate Group, 1998, citado por Quikle, 1988, p.5).

Sensivelmente na mesma altura, o relatório encomendado pelo Ministério da Educação Francês a Jacques Lesourne, relatório esse em que se procurava determinar as futuras linhas de orientação do sistema educativo na França, baseadas num diagnóstico de situação e nas tendências evolutivas da sociedade e economias francesas e mundiais, começava de uma forma catastrófica:

“...encontramo-nos nas vésperas de graves problemas sociais, que se cristalizarão em redor do sistema educativo, porque a conjunção das dificuldades do presente com as pressões do futuro impõem transformações progressivas, tanto na sua coerência interna, como nas suas relações com a sociedade...” (Lesourne, 1988, p.9).

Posto perante tais escritos, uma ínfima porção do muito que sobre isto e neste tom tem sido dito nos últimos anos, um alienígena pensaria certamente estar perante a eminência de uma catástrofe de dimensões irreparáveis.

Sem subestimarmos os gritos de alarme aqui presentes, cumpre-nos por um lado verificar e tentar compreender as bases em que assentam, e por outro, tentar perscrutar um pouco mais fundo nos seus fundamentos e objetivos. Para tal, pensamos que valerá a pena debruçarmo-nos um pouco mais sobre um destes relatórios, precisamente o elaborado pela equipe coordenada por Jacques Lesourne.

Referindo-se especificamente ao caso francês, este relatório mostra-nos, porém, algo que de há tempos a esta parte, e refletindo o desenvolvimento relativamente recente do estudo comparado dos sistemas educativos a nível mundial, tem vindo a ser afirmado de uma forma cada vez mais nítida: independentemente dos sistemas políticos, dos tipos de economia e do seu desenvolvimento, da religião predominante e do tipo de ligação que mantêm com o estado, são mais as semelhanças do que as diferenças, no que aos diversos sistemas educativos nacionais concerne (entre outros, Meyer et al. 1977, sobretudo, Benavot et al., 1991).

Assim sendo, a crise educativa, ou pelo menos a alegação de tal crise, parece

ser geral, (no caso português, ver entre outros, Carneiro, 1988; Campos 1989) e a análise de um destes relatórios poder-nos-á dar pistas verossímeis para a compreensão do que um pouco por todo o lado se vai dizendo, sentindo e planeando a respeito do presente e do futuro da educação.

As bases em que assentam estes diagnósticos - um exemplo: “Education et société, les défis de l’an 2000”, o relatório de Jacques Lesourne.

Em termos gerais este relatório que, como antes dissemos, resultou de uma encomenda por parte do Ministério Francês da Educação, e cujo objetivo era o de “... Formuler les questions essentielles qu’il convient de poser, à moyen e à long terme, pour préparer l’avenir de notre système éducatif...” (Lesoure, 1988, p.5), faz passar várias idéias fundamentais:

- A idéia de que, *em relação ao ciclo básico de formação, se torna essencial reforçar os componentes instrucionais*, com relevo para a leitura, escrita e também para as matemáticas, mas sobretudo as duas primeiras. Aqui as questões são fundamentais, com todos os relatórios parcelares a dizerem que entre um terço e metade das crianças francesas que passam do ciclo primário para o secundário, sendo capazes de ler, sentem no entanto fortes dificuldades em perceber e fazer entender aos outros aquilo que lêem. Por outras palavras, encontrar-se-iam, segundo o autor, perto de uma situação de analfabetismo funcional.
- A idéia de que *não terá sentido proceder a uma seleção precoce das crianças inseridas no ensino básico obrigatório*, seleção essa que se continua a basear na componente de origem social (inclusive mais do que no componente étnico). Por outro lado, a nível europeu, as taxas de insucesso escolar mantêm-se inusitadamente altas, na ordem dos 25%, o que reforça as recomendações para a adoção de uma avaliação formativa e totalmente oposta a uma avaliação normativa.
- A par da insistência no reforço de aspectos curriculares clássicos, realça-se também a *necessidade de aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, e sem rebuços nem disfarces do inglês*, e isto tendo em conta a progressiva internacionalização das relações econômicas e políticas: o espaço europeu, mas também a globalização da economia a uma escala planetária.
- A insistência constante na *aprendizagem de atitudes que promovam a criatividade e a autonomia*, implicando atividades de auto-gestão real por parte das crianças, e isto tendo em vista a preparação de tais crianças para um mundo onde depois dos diplomas o mais importante será a capacidade de adaptação a um mundo em permanente e rápida transformação, e onde a

necessidade de reciclagem será constante. Tais atividades devem também incorporar e desenvolver atitudes de trabalho em grupo e promover atividades relacionadas com a aprendizagem prática dos direitos do homem e do indivíduo, ou seja, integrar a democracia através da sua prática.

- Não perder de vista *os aspectos de identidade nacional e cultural*, antes e se for necessário, acentuá-los, dando-lhes uma ordem mais coerente e compreensível para crianças, promovendo no entanto, e simultaneamente, um tipo de cultura escolar mais aberta a outras culturas, sobretudo as culturas de contato imediato, (européias) e as culturas de imigração.

- *No que respeita às crianças de origem étnica diferente, procurar integrá-las através de uma aprendizagem correta e mais esforçada da língua e da cultura do país de acolhimento*, mantendo no entanto um contato estreito e delicado com a sua cultura de origem. Mas, sem ambigüidades, o que aqui se defende é a integração de tais crianças no mundo ocidental de acolhimento, evitando a perda abrupta ou a desvalorização excessiva das referências culturais de origem, mas rejeitando-se a idéia de uma visão multicultural da sociedade.

- *No que respeita às políticas de financiamento da educação, o relatório é francamente pessimista*, acentuando as constantes pressões de que serão alvo as rubricas orçamentais de Estado, tendo em conta o progressivo envelhecimento da população, a diminuição da percentagem de mão-de-obra ativa, e o aumento de despesas relacionadas com as pensões de reforma e de saúde, o que implicará menos pessoas a terem que descontar mais (impostos), para que a situação se mantenha ao nível atual.

As alternativas apresentadas são várias e conhecidas. Entre as mais radicais, sem dúvida, a *da promoção da natalidade* dos países europeus com populações mais envelhecidas (a campanha para o terceiro filho), o que nas condições atuais nos parece francamente irrealista. Assim, seguem-se as outras soluções: *diversidade de financiamento da educação* (as empresas, sempre elas), e em particular, no que diz respeito ao ensino superior, mas não só, o *aumento das propinas*, acompanhado por um incremento da política social face às camadas da população mais desfavorecida, o que na prática implica a criação de um novo imposto para a classe média, ou um progressivo aumento dos impostos sobre toda a população.

- *Os professores* são vistos neste relatório como uma área muito sensível de toda a problemática educativa.

Em primeiro lugar, o fato de que a concentração de uma mão-de-obra cientificamente qualificada faz dos professores um setor fundamental para qualquer país que se queira desenvolver no âmbito de uma competição internacional pela expansão do comércio e da indústria, é profundamente realçado neste relatório. Por outro lado, realça-se que a massividade do sistema de ensino veio degradar progressivamente o estatuto e as condições de remun-

neração dos professores, em todos os níveis de ensino, o que veio também provocar a saída dos mais qualificados e competentes, e associada à crise de desemprego crônica em algumas áreas, a entrada dos menos motivados para os quais o ensino seria uma segunda ou terceira escolha em termos de carreira.

- Por outro lado não parece certo que, tendo em conta a massividade do setor e as pressões orçamentais derivadas de um envelhecimento da população, tudo isto ligado a um arrefecimento da economia mundial, venha a permitir melhorias substanciais quer das formas de prestação educativa (melhores escolas e melhores condições de ensino) quer das bases materiais da profissão, ou seja, de salários.

- *Com alguma prudência, as recomendações deste relatório sobre os professores*, ligam-se ao que o autor julga ser a evolução provável das condições de trabalho das populações médias e atualmente qualificadas: *mais autonomia* certamente, mas sobretudo *mais competição*, avaliação periódica das prestações de trabalho, *desigualdade de salários*, conforme a qualidade das prestações profissionais, *mais ligações entre a profissão de ensino e profissões exteriores*, o que permitiria reduzir o número de professores e contribuir para uma ligação mais efetiva do mundo escolar com o professor e contribuir para uma ligação mais efetiva do mundo escolar com o profissional, e finalmente, *mais precaridade de emprego* na profissão de professor, como em muitas outras (ver, sobre o mesmo assunto, e com as mesmas conclusões, entre outros, Altbach, 1985 e Shankar, 1985).

- No que respeita às *relações entre os professores, a escola e a sociedade em geral*, o autor acentua o fato de esta se constituir cada vez mais numa sociedade apoiada numa constante formação contínua, o que fará com que ao público tradicional dos sistemas de ensino composto por crianças, adolescentes e jovens adultos, se deva acrescentar uma enorme percentagem de adultos, quer em períodos e instituições de educação formal propriamente ditas, com a procura de obtenção de mais diplomas educativos, quer em instituições de educação informal, profissional, dentro ou fora desse sistema.

Tal dado irá trazer enormes modificações não só no estatuto do professor, com introdução massiva de adultos no espaço educativo, como na forma de formação e conseqüentemente da prática pedagógica, atingindo inclusive a zona dos horários, que passarão a ser cada vez mais diversificados, fato que não deixará de ter influência na forma como se estrutura atualmente o núcleo familiar, os lazeres e tempos livres, com conseqüências não muito fáceis de prever, e sobretudo facilmente de temer.

Ainda em relação aos professores, não se operando uma modificação sensível no estatuto da sua carreira e na forma como a profissão é encarada, a tendência será para um rápido acentuar da degradação de tal carreira, uma vez que quer os pais, organizados em ligas de pais, mas também individualmente, quer as

forças políticas e econômicas locais e nacionais, revelam uma forte apetência, conforme o nível educativo dos países, é certo, mas inseridos num movimento ascensional que nos parece de rota segura, pelo progressivo controle da educação dos seus filhos, dos seus futuros empregados, dos seus futuros votantes.

Neste contexto de mudança das relações existentes entre um Estado Central e o Sistema Educativo, os professores que sempre, mesmo em circunstâncias em que se opuseram global ou parcialmente às iniciativas estatais, foram os agentes do Estado no domínio da educação, deste fato lhes advindo uma parte do poder de que dispunham e alguma estabilidade a nível da carreira, terão ou que repensar seriamente a maneira de lidar com as realidades mais diversificadas, ou serão alvo (como já estão a ser) de pressões intoleráveis.

Trata-se de um relatório cauteloso e extremamente equilibrado, mas o fato que o marca decisivamente é o de tentar refletir a nível do ensino, as modificações que desde os finais da década de setenta, princípios de oitenta, se vão dando de uma forma rápida no domínio económico, através da crise do que Stoer, Stolerof e Correia, entre outros, chamam de “... sistema de produção industrial localizado nos países do centro do sistema económico mundial, habitualmente designado por Fordismo...” (1990, p.13).

E a via escolhida para as recomendações é sem dúvida, uma das várias que poderiam ter sido escolhidas, mas que refletem bem, as posições hegemónicas atuais na forma de encarar e tentar implementar as relações entre a sociedade, a educação e a economia. Por outras palavras, estas recomendações inserem-se claramente nas perspectivas político-educativas que “... privilegiam o papel da oferta na determinação das políticas educativas...” (Stoer et al., 1990, p.12) as quais, e seguindo estes autores, poderão ser classificadas da seguinte forma:

“... assentam numa perspectiva em que crescentemente se torna visível a valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho (em vez de, por exemplo, o eixo educação-democracia).

(...) ao confundirem as funções escolares de socialização e de formação profissional, não permitem reintroduzir a problemática da democratização do ensino na análise das políticas educativas. Com efeito, os apelos constantes às novas necessidades económicas exprimem, de fato, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o conseqüente abandono de preocupações democratizantes...” (1990, p.11-12).

No todo, poderíamos pois dizer que, este relatório, tendo uma visão quase que totalmente economicista da sociedade, e economicista num sentido neoliberal, ou seja, prevendo e, no fundo, esperando que o essencial das correntes económicas atuais, baseadas numa concorrência desenfreada, fomentando como forma de sobrevivência a competição, a precaridade de emprego, e outras características deste tipo, se mantenham e , inclusive se fortaleçam, acaba por

condicionar todas as modificações futuras da educação, mesmo as mais positivas, a este cenário (ver também, e no que respeita ao caso português, Carneiro, 1988).

A avaliação formativa na escola básica é recomendada porque o tipo de avaliação normativa provoca desperdícios intoleráveis em termos de qualificação para um país cuja economia se queira concorrencial no seio da economia mundial; a autonomia das crianças recomenda-se em termos não do desenvolvimento da própria personalidade da criança ou ainda menos em conceitos como “liberdade”, mas porque tal autonomia será necessária numa economia em mudança rápida em que só autônomos inventivos e criativos conseguirão sobreviver; a Democracia, essa aparece como uma questão de princípio e sobretudo de prevenção de uma conflitualidade social e étnica potencialmente desastrosa, apesar de também ser liminarmente eliminada a hipótese de se estabelecerem sociedades genuinamente multiculturais, e os conhecimentos sobre os povos que nos rodeiam estarem condicionados ao conhecimento prévio e correto da história nacional (francesa, no caso exposto), para que não se dê o risco de dissolução da cultura “nacional” no “*melting pot* internacionalista e cosmopolita” do mundo atual; as línguas estrangeiras, e em particular o inglês, devem ser aprendidas desde os mais tenros anos de idade, mas não como objetivo de conhecer ou integrar-se em culturas estrangeiras: aqui o essencial é não perder mais terreno numa economia concorrencial que tem o inglês como língua franca.

Mas nada mais do que o futuro dos professores nos ilustra o tipo de vida que este relatório pensa (quer?) que seja a nossa vida do futuro: avaliação constante, concorrência, luta dramática pelo emprego, ou seja e na prática, a sua precaridade, formação contínua, não só como forma de melhorar as prestações pedagógicas mas também e sobretudo como uma forma de se manter o emprego, horários escotomizados no tempo, remunerações incertas, etc.

Realce-se que uma boa parte dos países mais desenvolvidos tem subordinado os seus sistemas educativos a esta perspectiva de concorrência desenfreada na ocupação de nichos de mercado, refletindo a tentativa de conquista de posições hegemônicas a nível mundial, como justamente nos lembram Thomas Popkewitz e Miguel Pereyra (1992) ².

Associemos estes dados ao fim do sistema de equilíbrio bipolar Leste-Oeste, ou Socialismo-Capitalismo, e repara-se no potencial de conflito que estas vias de desenvolvimento, que estes novos “nacionalismos” a que os sistemas económicos e educativos estão subordinados, encerram em si.

Na verdade, a chave deste, como de outros relatórios do gênero, situa-se na palavra “eficiência”, a que todo o resto deve ser sacrificado: eficiência da educação como forma de promover a eficiência da economia, como forma de promover a vitória “nacional” nessa guerra global, que debaixo de palavras como solidariedade, destruição de fronteiras, globalização de relações sociais e culturais, mais não parece ser do que a preparação em bases económicas, da extensão da competição internacional a um espaço global e planetário — a guerra econô-

mica total, que lembremo-nos, precede quase sempre de perto a “outra” guerra.

A nível interno, as relações entre a economia e a educação, vêm perfilar-se na sua base, formas de conceber a sociedade e a democracia que não são apenas visíveis na educação. Trata-se de ideologias explícitas que através da contínua utilização do conceito de crise, agem como legitimadoras da destruição de consensos anteriores, procurando rearrumar, através da educação e não só, a economia, mas também a maneira de encararmos e praticarmos a democracia.

Nas bases destes diagnósticos, o silencioso caminho de uma ideologia

Mantendo-nos atentos em relação ao que antes foi dito sobre as tendências possíveis do desenvolvimento da educação, ou seja, desenvolvimentos baseados em dois eixos senão opostos, pelo menos muito perto disso, o eixo educação-economia e o eixo educação-democracia (Stoer, Stoleroff e Correia, 1991), vejamos o que outro autor (Carr, 1991), referindo-se ao conceito de “cidadão” e às batalhas que em torno da introdução desta noção no currículo do sistema educativo britânico vêm sendo travadas, nos diz sobre as bases ideológicas em que tais batalhas assentam.

Para este autor, na base do conceito de “cidadão” e das disputas que em torno deste termo se dão, encontra-se a noção de Democracia, cujo significado contemporâneo abrangeria noções bastante diferentes e mesmo opostas do mesmo termo:

- Aquilo que o autor apelida de “*Moral Model of Democracy*”, assente no princípio fundamental da igualdade política entre os cidadãos com o objetivo da realização das capacidades humanas através da participação na vida social³. Tal conceito de democracia implicaria uma contínua expansão das condições para a participação direta dos cidadãos na determinação das decisões sobre as várias questões da vida pública, tais como aspectos económicos, políticos e outros, o que pressupõe que a diferença entre cidadãos e dirigentes se encontra mais no grau de envolvimento face à decisão, do que numa questão de “casta” ou “classe”; finalmente uma das condições principais para a efetivação de tal concepção de Democracia é a existência e a promoção da informação e da educação entre os cidadãos, de forma a torná-los capazes de tomarem as decisões de uma forma correta, ou por outras palavras, de forma a estarem à altura das suas responsabilidades como gestores da sociedade em que vivem.

- O que nos é aqui apresentado com a designação de “*Market Model of Democracy*”, é definido pelos seus defensores como um meio eficiente de, através da competição política e económica, selecionar os líderes da sociedade cujas principais obrigações são as de protegerem a liberdade de cada

um levar a cabo os seus interesses, com um mínimo de interferência por parte do Estado ou outros aparelhos de controle (Sindicatos, etc.)⁴.

Sem dúvida que, no entendimento que fazemos destas duas formas de definir a democracia, estão compreendidas noções como “esquerda” e “direita”, quer nos campos políticos quer nos campos económicos, quer sobretudo no campo da moral e da ética, e tudo junto, no campo, naturalmente, da educação.

Duas questões são particularmente pertinentes neste ensaio que, lembremos, se dedica a tentar estabelecer e criticar as linhas de desenvolvimento recente das políticas educativas mundiais:

- aquilo a que Wilfred Carr chama “*Moral Model of Democracy*”, e que pode ser identificado como um património geral do que se costuma chamar de “esquerda democrática” deste século, constitui a base essencial das ideologias predominantes nas políticas sociais e educativas desde os finais da 2ª Guerra Mundial, tendo, na maioria dos países desenvolvidos, sido responsável pela edificação dos sistemas educativos atuais ou, pelo menos, do que deles resta;

- o “*Market Model of Democracy*”, ou por outras palavras, o neoliberalismo, irrompeu com uma força e vitalidade estonteantes nos começos da década de oitenta deste século, cortando caminho quer entre a social democracia instalada quer entre a direita tradicional, as principais gestoras da sociedade até à altura (Apple, 1985; Quickle, 1988; Inglis, 1991).

Ao destruir o cuidadoso consenso construído durante as décadas a seguir ao fim da 2ª Guerra, nomeadamente, mas não só, no campo educativo, acabou por se tornar na tendência hegemônica principal, a nível político, nos nossos dias.

Referindo-se ao amplo movimento de “Reformas Educativas” que atravessaram os Estados Unidos e a Europa do princípio dos anos 80, Michael Apple (1985) diz-nos que, na sua origem e paralelamente à inegável crise económica do “Fordismo”, se encontra essencialmente uma “... crisis in authority relations and ideology as well...” (p.93).

Quickle (1988) aponta na mesma direção, mas de uma forma mais enfática e acutilante, acentuando os aspectos mais claramente ideológicos das propostas educativas do neoliberalismo britânico dos anos 80, no caminho e nos métodos que usaram até se tornarem de fato hegemônicas na Grã-Bretanha⁵.

Assim sendo para os autores antes citados, mais (mas também) do que corrigir as relações entre a economia e a educação, o neoliberalismo tenta na verdade modificar os fatores políticos de legitimação do poder, também via educação, através de :

- crítica impiedosa e nem sempre muito bem fundamentada dos sistemas educativos vigentes nos finais da década de setenta (ver nomeadamente Inglis, 1991);
- propostas de ordem geral e filosófica no que concerne às bases e objetivos

dos sistemas educativos, à sua estrutura curricular e a sua relação com o Estado e com a Sociedade Civil, propostas essas que quando transpostas para o campo de ação têm implicações muito coerentes com os princípios gerais, como veremos em seguida.

CONSEQÜÊNCIAS DESTES DIAGNÓSTICOS NO MUNDO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO

No que diz respeito ao domínio educativo, várias são as áreas alvo da intervenção “reformadora” explícita das tendências neoliberais no campo educativo. Como exemplo, parece-nos importante realçar três destas áreas que consideramos mais significativas:

- Modificações profundas a *nível curricular*, com os seguintes objetivos parciais:
 - reforço das matérias instrucionais básicas, com a erosão das matérias que na “franja” dos sistemas educativos são vistas como sendo mais “políticas”, neste campo se encontrando as humanidades;
 - reforço das relações entre a educação e as necessidades econômicas do país;
 - mais ênfase nas línguas estrangeiras;
 - reforço da disciplina na escola e ênfase em mais trabalho escolar por parte dos alunos ⁶ ;
 - em casos de países com estruturas curriculares descentralizadas (caso nomeadamente da Grã-Bretanha), limitações a este tipo de estruturas através da imposição de grandes fatias curriculares decididas a nível do Estado Central.
- A *autonomia das escolas*, que na perspectiva da “Democracia orientada para o mercado”, tem vários objetivos, sendo mesmo este, na nossa opinião, um dos pólos principais em que se refletem as ideologias neoliberais, com conseqüências pesadas no que diz respeito à alteração das relações de poder de três dos principais atores da trama educativa: país, professores e estado.
- A promoção da “*eficiência nas escolas*”. Por outras palavras, escolas com currículos mais simples virados para a satisfação do mercado de emprego, escolas mais autónomas, escolas melhores.

Estes pontos, que sumariados desta forma, parecem simples e de conseqüências senão mínimas, pelo menos positivas face aos sistemas educativos atuais ou o que deles resta são, no entanto, apenas títulos sob os quais se estendem um denso e completo programa de mudança, com enormes conseqüências a nível do futuro, no caso, claro está, de virem a ser integralmente aplicados, o que como sabemos (entre outros, Popkewitz e Pereyra, 1992; Roemer, 1991), é sempre extremamente difícil.

Mas ponto por ponto, vejamos o que nos é proposto, quais as conseqüências,

ou por outras palavras, as intenções contidas na sua aplicação, e quais as críticas que estas propostas suscitam.

As alterações a nível curricular, os seus objetivos explícitos e implícitos

A nível curricular, e como antes tínhamos assinalado, o que aqui se pode constatar é a tentativa de reforçar uma parte dos componentes clássicos dos currículos educativos com exclusão das “franjas” relativas às Humanidades, Ciências Sociais e do ambiente, etc. Por outras palavras, mais “Instrução” e menos “Educação”.

A nível do ambiente e do tipo de trabalho escolar exigido às crianças, insiste-se em mais trabalho “sério” (instrucional), e mais trabalho “sério” na escola, onde o controle por parte dos professores pode ser mais eficaz.

No que concerne aos objetivos gerais do sistema, defende-se uma maior relação entre o que ensina e o chamado “mercado de trabalho”.

Qual o significado destas posições e como podem elas ser postas em prática?

No que diz respeito às escolhas anunciadas, ou seja, mais “instrução e menos “educação”, aqui vistas como menos “política”, elas refletiriam à primeira vista a opção por um “pragmatismo” facilmente defensável: a ideologia e os valores são da competência do indivíduo e da família, não devem ser veiculados pela escola, que se tornará verdadeiramente neutra, as armas essenciais para se trilhar o caminho da vida são sobretudo de ordem instrucional, (o saber fazer, ou pelo menos as bases instrumentais para aquisição do saber fazer), e a preocupação essencial dos indivíduos deve dizer respeito à economia do país e da região onde vivem, algo de fundamental para a aquisição de empregos que promovam o bem estar e as bases para a felicidade possível nesta “terra amarga”.

Mas tudo isto é simples demais para poder ser levado completamente a sério: ausência de ideologia e de valores, na escola, como em qualquer outra coisa, pressupõe que o ser humano consegue viver sem representações globais, sistemáticas e racionais sobre a realidade, sobre o conhecimento e sobre a vida que o rodeia, o que é algo tão dicutido e estafadamente discutido até ao momento, que todos temos percepção que tais posições “anti-ideológicas” são a forma mais perversa de fazer política e ideologia (entre muitos outros, Ornelas, 1991).

Um escola “ideológica” é, ou uma escola que propõe e impõe uma determinada ideologia, ou uma escola que omite completamente as discussões que no seio da cultura humana e universal se têm dado desde sempre em torno de valores humanos e sociais mais gerais, ou seja, em torno precisamente da “ideologia”. Quem propõe tal “desideologização” da escola, está a banir do espaço escolar uma parte essencial da cultura humana, sabendo no entanto que, tal sociedade, e mesmo os seus aspectos económicos mais estritos não podem ser

geridos sem a existência prévia de valores condutores da ação, e tais valores encontram-se precisamente na representação que temos da realidade, do seu passado, do seu presente e do seu futuro.

E aqui deparamos imediatamente com uma das primeiras armadilhas contidas nestes textos: o que se defende não é uma “desideologização” do ensino em geral, o que se defende, ou pelo menos o que se percebe deste tipo de propostas, é a defesa de um utilitarismo que sirva de base aos sistemas educativos de massas, porque se está à partida certo de que as elites serão “educadas” noutros sítios, e às elites não se pensa em dispensá-las de coisas tão importantes como as bases culturais, filosóficas e “ideológicas” da ação e da vida.

O que se percebe é que para as massas, para o comum das pessoas, aprender a “ler, escrever e contar”, tudo isto feito de uma forma mais eficiente do que a atual, é mais do que suficiente para o papel que delas se espera: o de subordinados.

Subordinados no emprego, mais eficientes, mas subordinados na sociedade, enfim, pessoas de quem se espera que saibam acatar e cumprir ordens, e não pessoas de quem se espera que tenham a imaginação de criar, de inventar, de propôr, e neste sentido as recomendações, as práticas e as intenções neoliberais são muito mais coerentes com seus objetivos⁷.

Por outras palavras, e pelo que antes dissemos, tal “pragmatismo” acaba por defender de uma forma quase que explícita, em nome da eficácia, a “simplificação” geral dos currículos académicos, como forma de adaptar de uma maneira mais racional, a educação a uma economia dual, constituída pela expansão massiva de setores com necessidades de mão-de-obra barata e com pouca formação, por um lado, e de setores minoritários de mão-de-obra altamente qualificada por outro.

Na verdade, ao defenderem as vias “neovocacionais” os neoliberais, de uma forma aberta e a generalidade dos Ministérios da Educação de uma forma encoberta, acabam por realçar a impossibilidade de “educar”, ou pelo menos educar da mesma forma todas as crianças que passam pela escola⁸.

Resumindo o essencial, no que diz respeito aos componentes curriculares e de ambiente escolar, o neoliberalismo defende, ainda que de uma forma não direta, a necessidade de reforçar um dualismo educacional que responda a, e reproduza uma dualidade social.

Se tudo isto acaba por não ser novo no que diz respeito às políticas educativas conservadoras conhecidas desde o século 19, existem, no entanto, diversos fatores que marcam algumas especificidades deste discurso face aos dos seus egrégios:

- Estas posições conservadoras renascem através da crítica a uma alegada “hegemonia de esquerda”, que desde a década de quarenta e com seu cume máximo nas décadas de sessenta e setenta, se afirma ter modelado o essencial do mundo educativo atual. Assim sendo, estas posições aparecem-nos como libelo de “oposição” a um consenso “morno e estagnado”, como algo de revolucionário face à passividade, tentando camuflar a sua origem histórica

com um fraseado e um vigor de intervenção que se mostra verdadeiramente eficaz.

- Elas fazem-se eco de algo que parece ser real, mas que só no futuro é que poderemos compreender na sua totalidade: a crise generalizada do sistema econômico atual.

- Elas inserem-se num mundo bem mais sofisticado e complexo do que o do princípio do século, e como tal, defendendo essencialmente o mesmo que os seus avós, os políticos conservadores atuais fazem-no de maneiras radicalmente diferentes, uma delas passando pelo que nas suas palavras seria um aprofundamento da democracia através do aprofundamento do “direito de escolher”, o que combinado com outros aspectos marcadamente conservadores, acaba por construir perspectivas de ação relativamente originais⁹.

Esta combinação entre fatores associados à “liberdade de escolha” e fatores associados ao autoritarismo e ao tradicionalismo é algo que parece ajustado a um mundo marcado por uma terciarização progressiva, um crescimento em número do que se costuma chamar “classe média”, e uma aparente aproximação face aos centros de poder de decisão por parte dos setores populacionais tradicionalmente segregados, através de, entre outros fenómenos, massificação dos meios de comunicação e de consumo.

Falando de outra forma, o futuro parece mais aberto a todos os estratos populacionais, algo que sendo muito relativo, constitui no entanto uma provável verdade histórica na Europa e Estados Unidos, e ao contrário do que sucedia no princípio do século, todos podem votar, o que elimina com base política credível a simples manutenção dos privilégios dos estratos sociais dominantes.

Daqui desembocamos rapidamente na “Autonomia da Escola”, que antes tínhamos dito constituir uma das questões mais interessantes, polémicas e representativas do atual momento educativo e das ideologias que o vêm construindo.

A “Autonomia da Escola”: o Estado, os pais, os cidadãos e os professores

Uma das razões pela qual a partir dos finais da década de setenta deste século se vem dando mais importância à “questão da escola” em detrimento do “sistema educativo” (entre outros, Nóvoa, 1992), tem inevitavelmente a ver com o esgotamento da árdua discussão em torno da temática do insucesso escolar que ocupou durante a década de sessenta, e por vezes de uma forma obsessiva, as discussões sobre a relação entre a educação e a sociedade no seu todo.¹⁰

Tudo indica que mais do que um vencedor, tal polémica veio a dar origem a um enorme desgaste no seio de quem a protagonizou, desgaste esse acompanhado pelo reconhecimento de tais discussões que não teriam muito

sentido enquanto não se conhece com precisão a forma como atuavam os mecanismos que, no seio da escola, no seio da sala de aula, eram responsáveis pela exclusão das crianças de meios sociais subalternos, ou seja, os mecanismos que transmitiam e reproduziam no terreno educativo escolar as desigualdades teorizadas a nível de “superestrutura” ideológica.

A esta conclusão seguiu-se uma enorme ênfase no estudo da escola, na escola enquanto organização, nas questões pedagógicas nelas centradas, nos professores enquanto transmissores culturais passivos ou ativos, e logo, nas suas expectativas, na sua formação, na sua interação com crianças e com pais, etc. No começo da década de oitenta, assistia-se pois, e de uma forma clara, a um tipo de discurso que rompia com as duras discussões das décadas precedentes e em que o fator escola era sublinhado em detrimento das polémicas anteriores¹¹.

Ao mesmo tempo que este tipo de discurso revela, por um lado, uma profunda desilusão face às tentativas de mudar o “sistema” e logo a educação, com um reconhecimento implícito do fracasso das estratégias alternativas de gestão da sociedade (o “socialismo real”), por outro lado, ele faz-se eco de um tipo de aproximação mais “técnica” ao mundo educativo, uma aproximação que acredita ser mais fácil trabalhar para a mudança tendo como suporte a “realidade institucional” que cada escola representa, em detrimento da “abstração ideológica” e massificante que caracteriza a noção de “Sistema Educativo”.

Simultaneamente, o abandono das perspectivas tradicionais por parte da esquerda mais radical de mudar a sociedade através da “revolução socialista”, acabou por ser canalizado para as tentativas de aprofundamento da “democracia burguesa”, através da ênfase no progressivo controle por parte dos cidadãos sobre as instituições públicas.

Neste contexto, as relações entre o Estado e a generalidade das instituições, a escola incluída, foi sendo alvo de um ascenso crítico, num retorno às tradições de um “Moral Model of Democracy” (Carr, 1991, p.378), em que a “burocracia de Estado” nos aparece definida como uma forma de resistência da sociedade política ao controle da sociedade pela “Sociedade Civil”, ou seja pelos cidadãos.

Esta nova forma de pôr as relações entre as pessoas e a sociedade, muito próxima por vezes dos conceitos de Democracia direta protagonizada pelos anarquistas do princípio do século, acaba por ter efeitos devastadores sobre o modelo estatista de sociedade protagonizado essencialmente pela esquerda, quer se tratasse da tradicional esquerda comunista, hegemônica nas sociedades definidas como socialistas, quer da esquerda social, democrática, o principal pilar dos “Welfare State” da Europa do Norte.

Por outro lado, este movimento de crítica ao Estado e ao seu papel na sociedade, correspondeu frequentemente à real degradação de gestão “Welfare State” (já para não falar da do “outro” modelo socialista”), à criação no seio de uma casta de funcionários e políticos corruptos e arrogantes totalmente desligados das pessoas que só indiretamente, através dos aparelhos partidários, os tinham

eleito, tendo-se entretanto perdido todas as possibilidades de controle sobre uma máquina esmagadora, pesada, massificada, muito pouco transparente e fechada sobre si e sobre os seus presumíveis privilégios.

Querdas orlas de uma esquerda ansiosa em mudar definitivamente o discurso e as práticas tradicionais da sua família ideológica, quer das franjas mais combativas da “Direita Moderna” (leia-se Neoliberalismo) com preocupações de hegemonia, a princípio no seu próprio campo político, em seguida sobre a sociedade no seu todo, foi possível começar a ouvir veementes protestos sobre o papel do Estado na sociedade, na economia, na educação, por vezes com soluções que sendo diferentes, acabavam por ser confundidas no amálgama de protestos que preparavam um mundo em mudança, com previsível fim do bloco socialista.

Mas o que ficou, sobrepondo-se aos protestos titubeantes de uma esquerda minoritária no seu seio, e apesar de tudo desorientada com a progressiva queda da “idéia” de socialismo (entre outros, Inglis, 1991), foi a idéia de que “devolução da sociedade” aos cidadãos se faria através da devolução das instituições públicas ao setor privado, o que com o aumento da concorrência entre produtos e serviços, faria do “público”, dos “utentes” elevados à condição de árbitros de tal concorrência, os principais beneficiários das situações então criadas.

As expectativas criadas em relação a um acréscimo da mobilidade social através do “capitalismo popular”, juntamente com a expansão econômica do princípio da década de oitenta, acabou por dar o toque decisivo no desequilíbrio patente entre esquerda e direita, criando uma torrente esmagadora que levou ao poder as teses neoliberais, influenciando mesmo os partidos que restavam da Social-Democracia que, quando se encontravam no poder, acabavam por pôr em prática, com algumas (pequenas) correções o essencial das teses neoliberais.

Nada de especialmente novo: aconteceu com estes partidos o que aconteceu com os partidos conservadores de depois da guerra, que não conseguiram resistir de uma maneira frontal às teses sociais democratas do “Welfare State”.

Uma máquina esmagadora, pesada, massificada e muito pouco transparente aos olhos do públicos, eis a noção prevalecente sobre o “Sistema de Ensino” da generalidade dos países atuais, eis o que aparentemente o discurso neoliberal tentou mudar, com receitas muito bem adaptadas à questão.

Uma das direções principais de atuação do neoliberalismo no campo educativo centrou-se na noção, a princípio abstrata, de que as pessoas deviam poder controlar “as escolas”, através das receitas próprias de um “Market Model of Democracy”, isto é, rompendo com o controle das instituições de gestão educativa intermediárias (no caso britânico, as Local Education Authorities, L.E.A), optando por um controle diferido através da liberdade de se poder escolher as escolas que se quisesse ou se achasse mais convenientes para os filhos, isto dentro do sistema educativo público.

Portanto, liberdade de escolha das escolas em vez do acesso ao controle de

tais escolas, e nesta diferença que tem passado tão despercebida reside um abismo que a esquerda contemporânea não tem sido capaz de capitalizar.

Aqui chegados, as relações entre o Estado, a escola, os cidadãos e os professores, dentro dentro destas perspectivas que acreditamos serem as prevalentes na situação atual, poder-se-ão resumir das seguintes formas:

- De um lado, um modelo de controle que passa pelos pais, associados aos professores, aos alunos, às autoridades locais e aos parceiros sociais de uma zona, modelo de controle esse que poderá ser direto, semi-direto (funções de controle diretas em alguns aspectos, apenas consultivas noutros), ou apenas consultivo.

Apesar das variações enormes existentes entre um controle direto, misto ou meramente consultivo, a direção é a mesma: o controle das pessoas sobre as instituições públicas, numa aproximação às formas de exercício de democracia direta.

- Por outro lado, um modelo de controle indireto através das “regras de mercado”, que aqui passariam pela individualização de cada escola, com autonomia de gestão económica, científica e pedagógica, tal qual uma empresa, ou mais perto do mundo educativo, de uma escola privada, em que os pais face aos resultados da avaliação levada a cabo presumivelmente por uma instância superior (o Ministério da Educação?), teriam o direito de escolher a escola que os seus filhos frequentem.

Quer uma quer outra forma de gestão tem aspectos interessantes, mas representam, na verdade, projeções das relações entre a escola e a sociedade com resultados profundamente diferentes no futuro.

De uma forma pouco encoberta, esta última hipótese de “Autonomia da Escola” estimula a possibilidade de uma enorme diferenciação qualitativa entre escolas dentro do mesmo sistema educativo, de uma semi-privatização do mesmo, os melhores professores sendo mais bem pagos, podendo ser contratados por escolas com mais meios, ou seja, escolas que tendo sido bem avaliadas pelos Ministérios, possam receber mais alunos, acabando mesmo por poder cobrar propinas mais elevadas.

De passagem note-se o alinhamento de posições para um ataque em regra às políticas sindicais dos professores, substituídas rapidamente por uma corrida ao melhor lugar, numa política cujo resultado objetivo passará por um enorme acréscimo das diferenças existentes à partida entre crianças oriundas dos diversos meios socioeconómicos.

A primeira hipótese insere-se num aprofundamento da democracia direta, de que o controle da escola é apenas um dos aspectos, a segunda insere-se numa escalada do liberalismo prevalecente nas sociedades atuais desde o começo dos anos oitenta.

Nas duas hipóteses, as famílias oriundas dos estratos sociais mais desfavorecidos estarão em posições mais difíceis, mas enquanto que na primeira hipótese

se trata de um efeito perverso, sabendo-se que famílias de condição social e cultural subalternas têm menos hábitos e possibilidades de intervir na escola, efeito esse que terá que ir sendo corrigido com decisões políticas, a segunda hipótese assenta na assunção da naturalidade da desigualdade, e nos efeitos positivos de tal desigualdade.

Escondidas por uma retórica por vezes eficaz em termos eleitorais, as tendências atuais nos movimentos e grupos que defendem a “escolha” por parte dos pais, inserem-se claramente nesta segunda hipótese, e estão naturalmente articuladas com os governos e as políticas do neoliberalismo e do neoconservadorismo, como nos realça Jonathan (1989)¹².

O que resulta deste tipo de política é já conhecido e faz dos resultados gerais das políticas neoliberais na sociedade no seu todo: o aumento da distância social e das diferenças à partida entre crianças de meios sociais diferentes, ou seja, e claramente, o inverso de tudo o que até aos nossos dias constitui uma das aspirações da esquerda em todo o mundo.

Por outras palavras, esta forma de encarar e de promover a “autonomia da escola”, leva diretamente à criação de uma via dual *dentro do sistema público de educação*, a que se acrescenta a prévia existência de uma rede educativa privada normalmente tida, pelas suas características e pelo seu preço, como sendo destinada às elites, o que tudo junto, nos leva a uma fábula político-educativa sinistra: uma parte do sistema público de ensino completamente degradado e desacreditado, destinado ao “povo”, aos futuros empregados menores do MacDonald’s (ver Apple, 1985, p.97); a parte mais prestigiada deste sistema público, destinada à classe média, os futuros gerentes dos MacDonald’s; finalmente, a rede de escolas privadas destinada às elites, e seguindo os exemplos anteriores, destinadas aos futuros quadros superiores e/ou donos de MacDonald’s.

Resta saber se e de acordo com Jonathan, isto além de ser completamente incompatível com uma visão de esquerda sobre o mundo (e já sabemos que é), também não é completamente incompatível com a noção de “Estado” tal como tem sido veiculada desde sempre pelo discurso dominante, ou seja, como um aparelho de regulação das tensões da vida de uma nação, como um aparelho de unificação à partida neutro face aos conflitos entre os diversos interesses, e protegendo e ajudando os mais fracos dentro dessa nação¹³.

Ou será que, apesar da repetida “morte do Marxismo”, a educação é mesmo um Aparelho Ideológico de um Estado hegemonizado pelos estratos sociais dominantes?

Gostaríamos assim de sublinhar as questões fundamentais inerentes a esta discussão sobre a “autonomia das Escolas” vista na perspectiva neoliberal:

- Em primeiro lugar, um fato evidente: ao focar-se a atenção na escola e na sua autonomia escola por escola, está-se tentando desviar do “Sistema Educativo” no seu todo como um lugar onde se decidem as políticas educativas que influenciarão todas as escolas, autônomas ou não, como um sistema

que, quer se diga quer não, integra a globalidade das escolas “autônomas” de um país.

- Em segundo lugar, assiste-se aqui ao reforço das políticas de construção de sistemas educativos duais, uma constante das políticas educativas conservadoras, neste caso levadas a cabo também, pelo estímulo à “liberdade de escolha”. Tal liberdade de escolha tem que ser equacionada à luz de sociedades hierarquizadas em estratos portadores de capitais culturais bastante diferentes, e portanto com expectativas e possibilidades de manejar tais escolhas completamente diferenciadas, saindo assim reforçada a amplificação das diferenças iniciais de partida dos diversos estratos socioculturais de uma sociedade.

- Em terceiro lugar, constata-se uma tentativa de redefinição do papel do estado face à educação. Se nas políticas educativas ainda prevalecentes, o papel do Estado acaba por ser decisivo na sua conduta, ele é apesar de tudo um papel que tem que ser articulado com várias instâncias intermediárias: professores, pais, autoridades locais, etc.

Este tipo de concepção da “Autonomia das Escolas” vem romper com tais instâncias intermediárias de uma forma abrupta, acabando por, e à revelia do que tem sido dito e escrito pelo neoliberalismo, acentuar, ainda que de uma forma indireta, o papel e a importância do Estado na educação. Fomentando a concorrência entre professores e a precariedade do seu emprego, percebe-se que um dos resultados será a erosão do associativismo docente com sua perda de poder de intervenção; aos pais, ou seja, aos “utentes”, será dada a importância que se dá a qualquer cliente de um estabelecimento comercial, agravado ainda pelo fato de que tratando-se de estabelecimentos públicos uma parte substancial do seu financiamento virá diretamente dos cofres do Estado e não do “utente”. Por outras breves e concisas palavras, se não está bem, mude-se!

Esta “Autonomia das Escolas” será naturalmente a autonomia de diretores e reitores que acabam por depender quase que exclusivamente de um Estado que vê assim afastados alguns dos atores que têm mediado e moderado a sua ação no campo educativo: os pais, os professores e as autoridades locais.

Passemos em seguida para uma questão que está intimamente ligada a esta, através de duas vias:

- a individualização da escola face ao “sistema educativo”, com a ênfase no trabalho sobre a instituição em detrimento da “abstração” geral da “mudança do sistema”;

- a possibilidade de escolha face às escolas, o que pressupõe a existência de diferentes escolas, ou pelo menos a possibilidade de existência de “boas escolas” e de “más escolas”. Todos sabendo que existem “boas escolas” e “más escolas”, o que as caracteriza, e como se inserem elas nesta linha de trabalho que vimos levando a cabo?

A “eficácia” nas escolas: boas e más escolas

Uma das queixas constantes dos relatórios sobre educação que um pouco por toda a Europa e Estados Unidos dos anos 80 foram sendo elaborados, refere-se à falta de qualidade geral das escolas dos respectivos sistemas educativos públicos: nelas pouco se aprende, as instalações são degradadas, tanto professores como alunos se mostram desinteressados, etc.

Como colorário destas queixas, um dos esforços que mobilizarão os investigadores dessa década prender-se-á pois em torno das noções do que é uma boa ou má escola, ou seja, o que acabou por ficar conhecido como um movimento tendente a implementar a “Eficiência nas Escolas” (para uma análise mais detalhada deste movimento e seus sucedâneos, ver Nóvoa, 1992).

As bases para a definição do que é uma boa ou má escola não são, no entanto, e como era de prever, facilmente estabelecíveis: desde critérios de percentagem de passagens de ano bem sucedidas, passando por médias de notas à passagem de testes nacionais a nível de algumas disciplinas, até à comparação da evolução de crianças de escolas diferentes que partem das mesmas bases, existe um pouco de tudo, sobretudo no campo quantitativo que temos estado a referir¹⁴.

E se o campo quantitativo é algo de importante para aferir resultados de ano para ano, ele é quase sempre, por um lado, o resultado de um esforço qualitativo na promoção da melhoria dos resultados e por outro, um critério insuficiente para definir o que é e deve ser uma boa escola em detrimento de uma má escola: são conhecidos, como mais à frente se verá (Hunter, 1985), os casos de escolas com bons resultados, nomeadamente nos Estados Unidos, cujas aprendizagens foram organizadas quase que exclusivamente em torno da obtenção de bons resultados a testes de avaliação nacionais.

As chaves para o sucesso assentes num tipo de procedimento essencialmente baseado em critérios quantitativos, ou seja, em que com a nomeação de uma nova direção para uma escola urbana com má reputação em Richmond, Virgínia nos Estados Unidos da América, se redefinem os objetivos de forma a melhorar os resultados nos testes de aferição estaduais, são-nos fornecidas por Hunter (Hunter, 1985) e são segundo este autor os seguintes:

- liderança forte do reitor;
- estabelecimento de objetivos precisos a curto e médio prazo;
- implementação na formação de professores e melhoria de pagamento aos reconhecidamente mais eficazes;
- mais trabalho por parte dos alunos: mais horas na escola, mais trabalhos de casa, etc.;
- formação dos professores e funcionários em métodos modernos de administração e relações públicas;
- tentativas de estabelecer melhores relações com a comunidade (eis para

que serviram as “relações públicas”).

Ao fim de um ano escolar, não só as notas aos testes de aferição estaduais tiveram uma ligeira subida, como também a imagem da escola junto da comunidade tinha melhorado.

Se os resultados a médio e a longo termo continuaram a ser satisfatórios, eis o que ignoramos, mas este é um tipo de trabalho típico das concepções conservadoras atuais em educação:

- aferição dos resultados essencialmente em termos quantitativos;
- técnicas empresariais típicas: reforço da liderança, estabelecimento de objetivos a curto e médio prazo, pagamento segundo os méritos de cada professor, mais trabalho para os alunos, com mais horas de permanência na escola e com mais trabalhos de casa.

Por outras palavras, reforço do autoritarismo, mais instrução e instrução com o objetivo de obter melhores notas no teste final, maior pressão sobre os professores, maior pressão sobre os alunos: sem dúvida que os resultados dos testes subiriam, num ensino feito em sua função, mas não deixa de ser uma visão paupérrima do que é e deve ser o mundo educativo, uma visão típica do que deve ser o bom mundo escolar, a “Eficiência na Escola”, aos olhos do neoliberalismo atual.

Para outro autor, John Gray, um autor afastado desta polémica sobre a “eficiência nas Escolas”, mas que nos últimos vinte anos tem estudado o que são boas ou más escolas, tudo isto se põe em bases radicalmente diferentes.

Depois de pôr em causa os critérios de qualidade evidenciados por uma sociedade consumista (*market oriented society*) guiada e controlada por critérios exclusivos de mercado, e recorrendo quer a uma análise histórica do relatório de inspetores, quer através da revisão de literatura sobre o assunto, o autor extrai aquilo que na sua opinião, está presente nas escolas qualificadas como boas escolas:

- A existência no interior da escola de *valores explícitos* sobre a escola, o seu destino e o seu caminho, valores esses que são partilhados pelos vários membros de uma “comunidade escolar”¹⁵.
- A existência no domínio das aprendizagens, de uma *pressão para o sucesso escolar*, baseada na existência de *expectativas positivas* sobre o desempenho dos alunos.
- Boas relações gerais, sobretudo entre professores e alunos. Mas mais do que as boas relações pessoais, a *possibilidade para as crianças de estabelecerem relações mais aprofundadas com um ou mais dos seus professores*, como forma de contrariar a solidão em que as instituições massificadas colocam as crianças, mas como forma também de se poder fornecer à criança modelos adultos, que constituem uma das etapas fundamentais da Educação¹⁶.
- Por último, tudo indica que nada disto acontece por acaso, mas é o resultado

de uma forma de “gestão” que se prende à figura do Diretor da escola e da Direção da mesma. Portanto, mais do que algo que é fruto das circunstâncias, este tipo de clima nas escolas “boas” é o resultado de um trabalho educativo e pedagógico preciso, cujo objetivo é mesmo este: fazer uma boa escola.

O autor refere-se também à importância da qualidade das instalações escolares na definição de uma “boa escola”: é muito difícil fazer-se educação em alguns dos “pardieiros” que acolhem os nossos estudantes¹⁷.

- E finalmente à importância do pessoal auxiliar de educação.

No conjunto trata-se de uma forma de encarar a escola, o mundo escolar educativo, a “eficiência na escola”, de uma maneira muito mais substancial e rica do que as propostas voluntaristas, autoritárias e baseadas quase que exclusivamente em “resultados” dos fatores institucionais, veiculadas pelo tipo de propostas e formas de conceber a escola (só a escola?) típicas do neoliberalismo contemporâneo.

Repare-se como na tipificação destas “excelentes escolas” levadas a cabo por Gray, as questões relacionadas com a instrução e com os resultados não são praticamente mencionadas, apesar de serem obviamente fundamentais, e isto porque se acredita que tais fatores resultam eles próprios de um trabalho que passa por valores explícitos, consensuais e partilhados pela “comunidade escolar” face à educação no seu todo, face ao ambiente de trabalho e às relações pedagógicas e educativas que tal ambiente visa estimular e naturalmente face a expectativas positivas para com os alunos, a par de preocupações relacionadas com o ambiente físico em que todo processo educativo se desenrola.

Eis o que é “Educação” na sua vertente séria, eis o que é escola construída em torno do eixo “Educação-Democracia”, eis uma maneira de ver a escola que não esconde os valores em que se baseia, eis enfim uma excelente forma de encarar a “excelência na escola”, em detrimento do utilitarismo eficientista.

Será a promoção deste tipo de “excelência nas escolas” possível numa sociedade dominada pelos valores e pelas políticas conservadoras contemporâneas?

Por um lado note-se que este “movimento” da “eficiência nas escolas”, se tem sua origem num real descontentamento com a qualidade do mundo escolar atual, também se tornou numa maneira eficaz de camuflar muitas das limitações, orçamentais e outras, com que o neoliberalismo dos anos oitenta tratou os sistemas educativos dos países em que se implantou.

Neste caso, frequentemente, a retórica tentou disfarçar a ausência de ação, ou pelo menos a ausência de ações positivas face ao sistema educativo, mais ainda, tentou mesmo negar a noção de sistema educativo, atomizando-o em milhares de escolas que seriam encaradas caso a caso, quando se sabe que uma parte fundamental das decisões que as afetam são tomadas por cima daquilo cuja existência se quer negar, ou seja o “Sistema Educativo” como uma parte componente do Estado. Focar a atenção nas escolas apenas, na sua autonomia, sempre necessariamente limitada, ou na sua “eficiência” frequentemente

dependente de decisões tomadas fora delas é um procedimento clássico de desviar as atenções do geral focando-as no particular.

E um dos problemas do recentramento da atenção, dos sistemas educativos para as escolas, é que mesmo aqui muitas das conclusões a que se chegaram evidenciam a necessidade de se terem em conta como fatores decisivos, os componentes ideológicos e políticos traçados pelos Ministérios de que dependem as tais escolas muito autónomas e muito eficientes, como nos mostra entre outros Miller (1995)¹⁸.

Decisivo em toda esta polémica sobre a “eficiência nas escolas” é se as políticas conservadoras toleram a promoção a nível geral do *Sistema Educativo* de escolas que:

- não iludam a questão geral dos valores e das representações sobre a realidade, valores e representações que se projetam imediatamente na própria escola, no seu ambiente pedagógico e humano e que sejam partilhados e discutidos pelos seus membros;
- escolas que sedimentem expectativas positivas face às capacidades de aprendizagem de todas as crianças, e não apenas de uma parte delas;
- escolas que tendo em conta a alínea anterior peçam e exijam verbas compatíveis com um bom ensino generalizado, uma boa educação generalizada, que é muito mais caro do que ensino e educação para uma minoria apenas;
- escolas que acreditem e tentem pôr em prática com os recursos necessários, uma real política de oportunidades iguais para todos, tendo em conta os diferentes pontos de partida de cada um;
- escolas que, enfim, não descurando que uma parte fundamental da vida dos seres humanos tem a ver com o trabalho de que em última instância depende a economia de um país, centrem os seus esforços num eixo “Educação-Democracia”, em vez de , ou em vez de apenas, no eixo “escolaridade-mercado de trabalho”.

Estas são, na nossa opinião, as questões fundamentais a serem levantadas quando se fala de “escolas exemplares”, de “escolas excelentes” ou mesmo, porque as coisas estão intimamente ligadas, de “escola eficientes”.

CONCLUINDO

As conclusões deste trabalho são várias, mas desde logo uma se impõe acima de tudo: a forma que temos de pensar e de praticar a educação está indissoluvelmente ligada às representações que temos da vida, às representações que temos da realidade e do processo de formação de um ser humano.

Em outras palavras, a forma que temos de pensar e de fazer a educação está intimamente ligada à ideologia de que somos portadores, num sentido estrito ou

mais fluído, mas tão real um como o outro, e admiti-lo é positivo, uma vez que a educação deve ser discutida na sua integralidade e não omitindo as bases essenciais de que partimos para a discutir.

Partindo deste ponto, pensamos poder resumir as questões principais debatidas neste ensaio, definindo por um lado os traços principais das políticas educativas conservadoras contemporâneas, e por outro lado, tentando esboçar, ainda que de uma forma incompleta, as alternativas atuais a estas políticas.

Traços gerais do pensamento e das práticas conservadoras no domínio da educação

A forma de conceber a educação trazida para os nossos dias pelo neoliberalismo conservador é, e por vezes ao contrário do que se quer fazer crer, fundamentalmente devedora do pensamento conservador tradicional deste século, e as suas características gerais, uma vez tratados todos os pormenores circunstanciais, passam pelo seguinte:

- A educação como fator de reprodução das relações sociais e de poder de uma sociedade hierarquicamente distribuída, pelo que, como tal, as políticas educativas conservadoras porão sempre a tónica em sistemas educativos duais, correspondendo a fileiras educativas com projeções diferentes face à estratificação social.

- Como tal as políticas educativas conservadoras defenderão sempre, mesmo que de uma forma não assumida, (entre outros, Willis, 1978; Stoer e Araújo, 1991; Stoer e Araújo, 1992), um ensino de carácter utilitarista e se possível “vocacional” com destino aos estratos sociais subalternos, e um ensino-educação clássico, tradicional e presumivelmente dentro das concepções ideológicas conservadoras, competente, destinado às elites que a seu ver devem assegurar a gestão superior da sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, as concepções educativas conservadoras, defendem e tentam aplicar sempre que possível concepções pedagógicas derivadas dos chamados “Modelos Tradicionais” (ver entre outros Snyders, 1971), autoritárias, centradas no esforço individual dos alunos inseridos numa competição pela melhor classificação, sancionada por uma avaliação normativa, nos casos do ensino destinado às elites; no ensino geral para “as massas”, as tendências recentes das políticas educativas conservadoras, numa aparente cedência às pressões da “esquerda educativa”, acabam por promover uma degradação dos modelos da “Educação Nova”, que nesta versão mais não representam do que o fomento do desleixo educativo num sistema massificado e ineficiente, de que o fundamental será mesmo a parte vocacional, tudo isto sancionado por uma versão degradada da avaliação formativa, essencial para pôr fim ainda que de uma forma artificial, ao

“insucesso Escolar”.

- Esta “não oposição” a uma versão degradada das teorias da “Educação Nova” aplicadas ao ensino geral, parece-nos perfeitamente coerente com o pensamento político conservador, para o qual o essencial da posição dos estratos subalternos na sociedade está à partida, e independentemente do seu percurso académico, encontrado e situado nos escalões mais baixos do processo produtivo.

- Independentemente das políticas circunstanciais, as políticas educativas conservadoras têm como objetivo o fortalecimento do papel do Estado no domínio da educação, e para tal, recorrem sempre que possível a cortinas de fumaça que se revelam de alguma eficácia em termos eleitorais, no sentido de ocultar as relações de poder reais no mundo educativo, como na sociedade.

- O sucesso destas políticas em termos de acesso ao poder e de estabelecimento de uma hegemonia ideológica com largos reflexos no mundo educativo, deveu-se, como em todos os processos hegemônicos, não só aos conteúdos das suas propostas, mas também ao naufrágio do universo de pensamento dos seus antagonistas a que se juntou uma degradação real da gestão da sociedade por eles levada a cabo: se no que diz respeito ao chamado “socialismo real” as dúvidas são poucas, já a questão posta pelas políticas chamadas de “Welfare State” levadas a cabo pelas sociais democracias europeias, nos parecem de análise mais complexa.

De qualquer das maneiras, estamos longe de pensar que as alternativas ao atual modelo educativo-social conservador se devam encontrar nas políticas sociais democratas levadas a cabo há cerca de meio século: ao postularem que o controle dos cidadãos sobre a sociedade, sobre a sua própria vida, passaria pelo controle partidário do Aparelho de Estado, elas acabaram por construir Estados burocratizados, onerosos, pouco eficientes, povoados por funcionários de carreira com lógicas de progressão autônomas face a quem indiretamente os elegeu, e sobretudo Estados muito pouco transparentes e controláveis pelos cidadãos, que decididamente sentem dificuldades em se rever na arrogância com que são tratados e vistos por esses Estados, ou pelo menos pelas pessoas que lhes dão corpo.

Dados para a construção de uma alternativa ao atual momento político-educativo

Na superação destas duas correntes, neoliberalismo e social democracia na sua versão “Welfare State”, e de novo no que à educação diz respeito, alguns dos temas suscitados e discutidos neste processo de ascensão política do conservadorismo contemporâneo, revelam-se como elementos decisivos, como

uma possível e positiva herança no processo de construção de uma alternativa a si mesmo:

- A questão dos aspectos instrucionais da educação, línguas estrangeiras incluídas, deve ser uma preocupação constante e muito forte no seio das escolas. Estas são as bases de uma vida profissional e social, e a sua aprendizagem correta na escola é um dos fatores mais importantes de inserção da criança na sociedade, e na promoção da igualdade de oportunidades entre crianças de meios sócio-culturais diferentes: quem não tenha tais bases na escola pública terá que as ir buscar no ensino privado ou de recorrer a sistemas de apoio fora do alcance das bolsas mais desmunidas, pelo que o descuidar de tais aprendizagens básicas é um verdadeiro crime em termos sociais.

Tão importante como os aspectos instrucionais, e aqui não existem hierarquias, é o ensino da cultura universal, dos modos de ver e de analisar a vida e a sociedade, a discussão dos valores e normas éticas e morais, um olhar interessado e interessante ao mundo que nos rodeia, e a integração das aprendizagens, desde cedo, nesse mundo, de modo a mostrar que os instrumentos instrucionais contidos nos planos educativos, têm como fim a compreensão e acessibilidade aos valores humanos e técnicos da nossa civilização.

Sempre que se recorra a fileiras de ensino “vocacionais”, estas devem ser o mais tardias possível na vida escolar da criança, devem abrir vias realistas de retorno a um ensino mais longo, e sobretudo nunca devem ser desmunidas dos aspectos culturais e humanos que ajudam a pessoa a situar-se numa sociedade de cidadãos e não de meros instrumentos económicos.

Em suma, em oposição a um sistema educativo dual, um forte, eficiente e interessante ensino politécnico e integral, na esteira dos modelos educativos defendidos mas raramente praticados pelos libertários do princípio deste século. (Candeias, 1991).

- Ao porem como questão central das suas políticas educativas a possibilidade de “escolha” por parte dos “pais-utentes” no que respeita às escolas frequentadas pelos seus filhos, o conservadorismo atual interpretou bem um sentimento geral de repulsa por parte das pessoas face à inacessibilidade das estruturas educativas intermediárias, assim como uma revolta surda face à estagnidade da escola, personificada frequentemente pela arrogância defensiva de professores, que dificilmente têm percebido a mudança contínua do seu estatuto em sociedades mais abertas e instruídas.

À implementação deste tipo de opção por parte do “neoliberalismo”, correspondeu pois uma detecção correta dos sintomas antes expostos, seguido de soluções que evitassem o que parecia uma escolha possível: um movimento de controle direto por parte dos cidadãos face às escolas por eles pagas e onde os seus filhos passam uma parte crucial das suas vidas.

Em outras palavras, a opção pela “liberdade de escolha” visa, no seu essencial, reforçar de uma forma pouco transparente o papel do Estado na Educação ao mesmo tempo que reforça os mecanismos sociais de diferenciação, tentando evitar o outro caminho possível: uma redefinição qualitativa e quantitativa dos mecanismos de poder envolvidos na trama educativa, como aliás em outras tramas de caráter social e político.

Sem dúvida que a alternativa a este caminho passará por uma redefinição do papel do Estado na Educação, que terá que passar pelas vias seguintes sem detrimento de outras eventualmente postas por circunstâncias mais específicas:

- Um Estado que reconheça claramente, que os principais interessados e participantes da educação são os pais, as crianças, e a sociedade no seu todo.
- Logo, um Estado que reconheça a “Autonomia da Escola” através da implementação dos mecanismos de controle sobre esta escola por parte dos pais, dos alunos, dos professores, das autoridades e interesses econômicos da comunidade em que a escola se insere.
- Um Estado com um tipo de intervenção selecionada de forma a corrigir, em nome da comunidade mais alargada, abusos inerentes ao exercício da “autonomia educativa” local.
- Um Estado que canalize e controle verbas que se destinem a implementar os esforços educativos necessários a promover e a tornar possível a participação plena e satisfatória no processo educativo por parte dos estratos sociais subalternos da sociedade.
- Um Estado que torne possível a existência de um sistema educativo real, com condições de trabalho e de remuneração dignas quer a professores quer a alunos.
- Um Estado que participe, juntamente com os outros atores da trama escolar, na avaliação dos resultados de um Sistema Educativo.
- Um Estado que nunca tenha sozinho a última palavra a dizer sobre políticas educativas, mesmo quando estas se referem a políticas educativas gerais.

Em resumo um Estado mais recuado, “mais técnico”, com menos espaço de intervenção, a perda desse espaço sendo conquistado pela Sociedade Civil, o termo aqui sendo aplicado na sua versão mais vasta, a de cidadãos e não de “grupo de interesses corporativos” que procurem hegemonizar o poder político através do controle da economia. A isto chama-se “Capitalismo Selvagem” e não “Sociedade Civil”.

Mas que seja claro também: um Estado que, à falta dos outros grandes mecanismos sociais, reguladores e consensuais, exista de fato, como agente de harmonização, de estabelecimento de consensos, de árbitro e de financiador de um Sistema Educativo.

Na verdade, a forma de encarmos o Estado desde o século XIX, está tão deformada que, quando falamos de um “Estado Financiador”, parecemos falar

de uma qualquer entidade privada que obtenha os meios de financiamentos não se sabe onde, e que os disponibilize como um favor, quando quase todos sabemos de onde vem o dinheiro de um Estado, ou seja diretamente da contribuição de cada cidadão.

Esta forma de colocar as relações entre Estado e a Sociedade no que respeita à educação, necessita na sua base de uma reorganização de teorias que no campo das Ciências Políticas redefinam o papel da composição e os objetivos do Estado enquanto estrutura representativa e da globalidade de uma população, de uma comunidade, teoria essa que não estando mais do que esboçada, terá que ir acompanhando um movimento geral no sentido do alargamento da noção de democracia.

Tais relações entre Estado e a Educação não sendo possível de uma forma imediata em muitos países com níveis educativos baixos a que normalmente correspondem déficits de intervenção dos cidadãos na vida pública, ou seja e por palavras recentes, “Déficits Democráticos” reais, devem ser um dos estandartes das alternativas gerais à implementação das políticas conservadoras, na educação como no resto, constituindo também uma forma de ultrapassagem do Estatismo de esquerda, quer ele se reflita num estatismo à imagem das defuntas sociedades socialistas do Leste Europeu, quer se trate do “Welfare State” da Social Democracia Europeia.

Como tal, tais alternativas devem ser explicitamente defendidas, mesmo correndo-se o risco por parte de quem o faz, risco aliás tantas vezes ultrapassado pelas realidades, de nos serem colados os epítetos de “Utopistas”.

- Neste contexto a “eficácia nas escolas” perde o carácter panfletário atual e marca uma área de intervenção fundamental por parte dos professores e especialistas em educação, inseridos no quadro mais vasto de uma comunidade educativa alargada, de que o Estado, como facilitador de recursos faz parte (ver nomeadamente, Nóvoa, 1992).

Trata-se aqui de uma questão em que os principais problemas estão detectados e analisados, dependendo a sua implementação de uma vontade real de promover, em detrimento do economicismo pretensamente apolítico e utilitarista defendido pelo conservadorismo atual, uma centração na educação na sua vertente de “Educação para a Democracia”, coisa suficientemente explicada e debatida ao longo deste texto, pelo que evitamos aqui as repetições fastidiosas.

Finalmente, resta-nos acrescentar que não estamos interessados em fornecer “receitas” acabadas, mas orientações que irão sendo modificadas e melhoradas algumas, rejeitadas outras, pela sua aplicação no campo da realidade. Mas pior do que tudo é, como nos parece ser o caso atual, a ausência de orientações ponderadas que marquem um caminho a percorrer, uma meta a atingir, um objetivo a alcançar.

Notas

1. Este artigo tem como base a prova complementar de Doutorado em Ciências da Educação que teve lugar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto no dia 2 de abril de 1993.
2. "... a reorganização econômica estimula uma retórica de internacionalismo em que os sistemas educativos nacionais deverão produzir trabalhadores para a concorrência internacional. Esta retórica transporta também um novo nacionalismo que se traduz, por exemplo, nos discursos sobre os resultados educacionais: transformou-se uma rotina a comparação entre os resultados dos diferentes sistemas educacionais; o nível educacional tende a ser associado 'a segurança nacional, à vitalização econômica e à concorrência internacional; as avaliações nacionais, a reelaboração dos currículos e a atenção dada à formação e trabalhos dos professores são analisadas em função da posição de cada nação na economia mundial; a ênfase dada a certos componentes da formação de professores é justificada pela necessidade de incentivar a preparação dos docentes nas áreas que associam o ensino à economia, particularmente nas ciências e na matemática..." (Popkewitz e Pereyra, 1992, p.29).
3. "... A democracy society is thus a society whose citizens enjoy equal opportunities for self-development, self-fulfillment and self-determination..." (Carr, 1991,378).
4. Democracy flourishes in a individualistic society with a competitive market economy, minimal state intervention, a politically passive citizenry and a strong active political leadership guided by liberal principles and circumscribed by the rule of law..." (Carr, 1991, p.379).
5. "...The intervention of the "new right" in education can be seen as a part of a broader hegemonic project to construct a political discourse through which the authority of the state and traditional social values can be restored. (...) Like hegemonic projects, it uses the language of crisis to persuade that people that something needs to be done urgently and that the moment is opportune due to the breakdown of consensus — in this case the liberal and social democratic consensus allegedly dominated the educational establishment ..." (Quickle, 1988, p.5).
6. Tentando resumir o mais importante, que a nível curricular e de ambiente de trabalho pedagógico era recomendado pelos vários relatórios americanos do princípio da década de oitenta, P. Altbach diz-nos o seguinte: — "...The schools must stress science and math and move away from the frills that are seen to have little relevance to preparing America for global economic competition (...). The school curriculum should be more related to the job market and to perceived needs of industry. Foreign-language instruction should be started in the elementary schools and should generally receive a high priority. Students should spend more time in school, and that time should be used more effectively for instructional purposes..." (Albach, 1985, p.20).
7. "... they empty the content of curriculum and teaching of any cultural history that is not reducible to narrowly defined technical skill. The technical skill, by virtue of its method of acquisition and evaluation, is not the kind of generative capacity which

engage the imagination...” (Wexler and Grabiner, citados por Apple, 1985, p.102). Ou nas palavras de Carlson, “... such recommendations, given their economistic notions, are likely to result in dumbing down the curriculum, rather than raising its level...” (Carlson, 1985, p.171).

Michael Apple, de novo, sugere que tais esforços de “simplificação” curricular, mais do que refletir preocupações de ordem econômica, num país em que “...McDonald’s employs three times as many workers as does U.S. steel ...” (p.97), explicam preocupações sobretudo de ordem ideológica, tendentes a camuflar por um lado, e resolver por outro, um problema que na sua origem não é de ordem educativa mas de ordem econômica e política:

“As we have just seen, for many of the american people, even when educational “skills” are equalized, the economy has not been as responsive as the theory behind the reports would have it. Education is not the solution to the bulk of these problems. Existing and quite widespread conditions of discrimination, exploitation, and inequality — that is, structural conditions generated by the economy and dual labor market, and by governmental policies that largely reproduce these conditions — are among the root causes...” (Apple, 1985, p.96).

8. “... it is not possible to provide universal education. Nor indeed is it desirable. For the appetite for learning points people only in a certain direction; it syphons them away those places where they might have been contented (...) Such a thing (equality of opportunity) seems to be neither possible nor desirable. For what opportunity does an unintelligent child have to partake of the advantage conferred by an institution which demands intelligence? (Scruton, 1980, citado por Quicke, 1988, p.16.)
9. “...the combination of radicalism and tradicionalism, and of libertarianism and authoritarianism in recent policy in Britain is less contradictory in view of this philosophy. The apparent radicalism comes from a rejection of historical precedent and tradition (especially of policies of former governments since 1944, both Labour and Conservative). The tradicionalism is found in the continued support for old ideas such as traditional forms of school knowledge which make up the proposed national curriculum. Libertarianism is found in the emphasis on the rights of choice of education consumers. Authoritarianism comes from the conception of strong government as the preserver and defender of subject’s rights (individual and collective) against intermediate institutions...” (Maclean, 1988, p.203). Which incorporates a quite different concept of standards-one which cannot be eliminated from an understanding of human activity ...” (Pring, 1922, p.21-22).
10. Lembremo-nos das polêmicas em que foram intervenientes ativos, entre outros Bereiter e Englemen, 1966; Jensen, 1968; Baudelot e Establet, 1971; Eysenk, 1973; Althusser, 1974; Bernstein, 1977; C.R.E.S.A.S 1978; Lautrey, 1980.
11. Posições essas que podem ser sintetizadas aqui por Boyer:

“... I have also been troubled that many of the reforms enacted thus far seem to focus on the system, not the school (...) However, the struggle for quality will be won or lost in thousands of classrooms, in the quality of relationship between students and teachers. Simply stated, schools have less to do with standards than with people, and I am disappointed that teachers and students are not adequately involved in the current push for school reform ...” (Boyer, 1985, p.48-49).

12. "Legislation which enables schools to opt out of Local Authority control, following parental decision by vote (...) is promoted as part of an overall programme of rolling back the state, justified generally on the ideological grounds that this is a good thing itself, and more specifically by the claims that the free play of market forces so introduced will improve the quality of education, with parents moreover acquiring the right to exercise choice and control over an important aspect of their children's lives. (...) By adopting (...) the inappropriate but pervasive vocabulary of market speak, we might expect a great product diversity, a widening range of product quality consistent with the stratified social purchasing power of different consumer groups, and more rapid response to consumer demands of the moment. Put plainly, it is probable that some schools will get better and other worse, with those parents who are most informed and articulate influencing and obtaining the best buy for their children, thus giving a further twist to the spiral of cumulative advantage and disadvantage, which results when the state is rolled back to enable free and fair competition between individuals or groups who have quite different starting points in the social race..." (Jonathan, 1989, p. 222-223).
13. "Since education is positional good, the rights of choice of individuals are in the matter necessarily in conflict with those of others, the most effective agents securing the most advantageous options. It was further argued that, this being the case, the prima facie duty of legislators to maximise individual liberty comes into necessary conflict with the duties of trusteeship which the state has in respect of the whole of the rising generation in general, and of its weaker or least protected members in particular. In that circumstance, only a model of society which ignores the unequal starting position participants in the metaphorical education race could permit us to believe that by increasing individual liberty we would in this instance ensure that the race be to the swift, with no injustice done..." (Jonathan, p.337).
14. Escrevendo sobre a dificuldade de definir claramente critérios que demarquem uma boa escola de uma má escola, Richard Pring, põe o problema dos critérios quantitativos e qualitativos da seguinte forma:
"... the difficulty in talking about standards is that the concept is , like truth or goodness, or beauty, both logical indispensable and yet impossible to define without considerable philosophical elaboration. That worries those with a narrow conception of rationalism who believe that all concepts can be operationally defined and their use made clear and unambiguous. Governments whether to the right or left who seek to control outcomes — to bureaucratised education and turn it into something else, to transform teachers into deliverers of curriculum — will no doubt be seduced by this temptation. They ignore the complexity of these notions and treat them as though they can be reduced to simple definitions (...) But all this depends on the failure to understand that there is a broader educational vision, which cannot be analysed out in this way and which incorporates a quite different concept of standards — one which cannot be eliminated from an understanding of human activity..." (Pring, 1992, p.21-22)
15. "whichever account one reads of research on school effectiveness, a prominent place is given to the centrality of the institution's values (...) the more effective or successful schools seem to know what they are about and where they are going. They have (...) visible and explicit ideologies. The particularly interesting (...) feature, however,

is that staff and pupils alike can provide a reasonably good account of what the school is all about as well; the school aims and objectives are not merely the creation of, and confined to, their heads and senior teachers..." (Gray, 1990, p.212).

16. "... certainly, there is an absence of conflict between pupils and teachers; frequently there is same kind of mutual respect or rapport. But crucially, (...) there are plentyful opportunities for pupils to make good or, (...) vital relationships with one more adults..." (Gray, 1990, p.212).
17. "...in twenty years of reading research on the characteristics of effective schools I have only once come across a case of an excellent school where the physical environment left something to be desired; interestingly, in that particular case, working on the environment of school had been one of the new principal's first priorities..." (Gray, 1990, p.213).
18. "...Most schools typify an economic efficiency model that maximizes individual differences, based on the assumption that human ability is widely variant and that scarce resources should be concentrated on developing the potential of the best and the brightest. Exemplary schools represent an equity based effectiveness model that develops the full potential of all students, on the assumption that virtually all humans can learn well and that economic resources should be focused on increasing the productivity of everyone in Society..." (Miller, 1985, p.19).

E mais à frente, finalmente o dedo na chaga:

"...perhaps the question is not whether exemplary schools are possible educationally, but whether economic and political elites will support and encourage equity in schools. That would be tantamount to an assault on the very educational inequalities that form the current justification of the economic inequalities from which the elites benefit. It is hard to imagine any group knowingly working against its own self-interest..." (Miller, 1985, p.24-25).

Referências Bibliográficas

- ALTBACH, P. (1985). The great education "crisis". In Altbach, G. Kelly & Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (13-27). Buffalo, New York: Prometheus Books.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Ed. Presença.
- APPLE, M. (1985). Educational reports and economic realities. In P. Altbach, G. Kelly & L. Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (91-105).
- BAUDELLOT, C. & Estabelet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escolas, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVOT, A, Cha, Y, Meyer, J. & Wong, S. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula, 1920-1986. *American Sociological Review*, 56, 85-100.

- BEREITER, C. & Engelman, E (1966). *Teaching disadvantaged child in the pre-school*. Londres: Prentice Hall.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control, towards a theory of education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BOYER, L. (1985). Reflections on the great debate. In: P. Altbach, G. Kelly & L. Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (43-55). Buffalo, New York: Prometheus Books.
- CAMPOS, B. (1989). *Questões de política educativa*. Porto : edições ASA.
- CANDEIAS, A. (1991). A subversão de normas e valores sociais através de um modelo educativo: A escola oficina nº1, 1905-1930. In: B. P. Campos (ed), *Ciências da Educação em Portugal: Situação e perspectivas*, (207-218). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- CARLSSON, D. (1985). Curriculum and the school work culture. In: P. Altbach, G. Kelly & Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (171.181). Buffalo, New York: Prometheus Book.
- CARNEIRO, R. (1988). Educação e emprego em Portugal. Uma leitura para a modernização: In: *Portugal os próximos 20 anos*, V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARR, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Education Studies*, XXXIX, 4, 373-385.
- C.R.E.S.A.S. (1978). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris: Editions Sociales.
- EYSENCK, H. (1973). *The IQ Argument: Race, intelligence and education*. Londres: The library Press.
- GRAY, J. (1985). The quality of schooling: Frameworks judgement. *G British Journal of Education Studies*, XXXVII, 3, 204-223.
- HUNTER, R. (1995). The struggle for excellence in urban education. In: P. Altbach, G. Kelly & L. Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*, (127-138). Buffalo, New York: Prometheus Books.
- INGLIS, B. (1991). The labour party's policy on primary and secondary education. *British Journal of Educational Studies*, XXXIV, 1, 4-16.
- KELLY, G. & Seller, M. (1985). Considerations: Historical perspectives on reform in New York State. In: P. Altbach, G. Kelly, & L. Weiss (Eds), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice* (253-274). Buffalo, New York: Prometheus Books.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: P.U.F.
- LESOURNE, J. (1988). *Education et Société: Les défis de l'an 2000*. Paris: Editions la Decouverte/ Le monde de L'Education.
- JENSEN, A. (1968). How Much can we boost IQ scholastic achievement. *Harvard Education Review*, 39, 1, 278-300.
- JONATHAN, R. (1989). Choice and control in education: Parental rights, individual liberties and social justice. *British Journal of Education Studies*, XXXVII, 4, 321-337.

- MACLEAN, M. (1988). The conservative education policy on comparative perspective: Return to english golden age, or harbinger of international policy change? *British Journal of Education Studies*, XXXVI, 3, 200-217.
- MEYER, J. Ramirez, F. Robinson, R. & Boli- Bennet, J. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50, 242-258.
- MILLER, S. (1985). Research on exemplary schools: An historical perspective. In G. Austin & H. Garber (Eds), *Research on exemplary, schools* (3-30). Orlando: Academic Press inc.
- NÓVOA, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares, In A. Nódoa (ed), *As organizações escolares em análise*, (13-43). Lisboa: Publicação Dom Quixote/ Instituto de Inovação e Educacional.
- ORNELAS, J. (1991). Educação Cultural e ideologia. *Revista Portuguesa de Educação*, 4, 3, 75-82.
- POPKIEWITZ, T. & Pereyra, M. (1992). Práticas de reformas em oito países: Esboço de uma problemática. In: Nóvoa e T. Popkewitz (Eds). *Reformas educativas e formação de professores*, (11.41). Lisboa: Educa.
- PRING, R. (1992). Standards and quality in education: *British Journal of Educational Studies*, XXXX, 1, 4-22.
- QUICKLE, J. (1988). The “New right” and education. *British Journal of Educational Studies*, XXVI, 1, 5-20.
- ROEMER, M. (1991). What we talk about when we talk about school reform. *Harvard Educational Review*, 61, (4), 434-448.
- SHANKAR, A (1985). Teachers and reform. In: P. Albach, G. Kelly & L. Weiss (Eds), *Excellence in educatin: Perspectives on policy and prattice*, (203-216). Bufallo, New York: Prometheus Books.
- SNYDERS, G. (1971). *Pédagogie progressiste*. Paris: P.U.F.
- STOER, S. Stoleroff, A. & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educacional em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação. *Revista Crítica de Ciências sociais*, 29, 11-53.
- STOER, S. & Araújo, H. C. (1991). educação e Democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). In S. Stoer (Ed), *Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa, uma abordagem pluridisciplinar*, (205-230). Porto: Edições Afrontamento.
- WILLIS, P. (1978). *Learning to labour: How working class kids et working class jobs*. Londres: Saxon House.

Artigo publicado originalmente na Revista *Inovação*, n.6, 1993, p.257-286. Publicado em *Educação & Realidade* com autorização do autor e da Revista *Inovação*.

Antônio Candeias é professor Auxiliar no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Lisboa, e tem trabalhado sobretudo nas áreas de História da Educação e Política Educativa.

Endereço para correspondência:

ISPA — Instituto Superior de Psicologia Aplicada — CRL

Rua Jardim do Tabaco, 44

1100 Lisboa, Portugal.



20(1): 191-202
jan./jun. 1995

O que há de novo nas
novas formas de exclusão na
educação?

NEOLIBERALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO

Pablo Gentili

RESUMO - *O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação.* Desenvolvo neste ensaio alguns argumentos críticos em relação ao caráter do projeto neoliberal no campo educacional. Com o objetivo de caracterizar e identificar novos (e também não tão novos) processos de exclusão na política educacional da Nova Direita, apresento, de forma comparativa, os *diagnósticos* e as *promessas* formulados pelos defensores da perspectiva privatista que orienta o projeto hegemônico neoliberal.

Palavras-chave: neoliberalismo e educação, trabalho e educação.

ABSTRACT - *What is new in the new forms of exclusion in education? Neoliberalism, work and education.* I develop in this essay a critique of the neoliberal project in the educational field. With the purpose of characterizing and identifying new (and also not so new) processes of exclusion present in the politics of education of the New Right, I describe, comparatively, the *diagnostics* and the *promises* developed some decades ago by the theorists of the human capital as well the ones offered by the advocates of the privatist perspective which informs the hegemonic neoliberal project.

Key-words: neoliberalism and education, work and education.

A tragédia e a farsa

Em alguns setores da esquerda existe a tendência de pensar a história como um jogo conspirativo no qual se multiplicam um conjunto de imagens análogas e idênticas ao longo do tempo. Desde esta perspectiva, no capitalismo, o único que “avança” são as contradições (abençoadas e redentoras) que, como um talismã sagrado e a seu devido tempo, irão redimir o mundo da perversa dominação burguesa. Aderindo não tão paradoxalmente a um argumento conservador — que em seu excelente livro *A retórica da intransigência*, Hirschman (1992) chama de “tese da futilidade”— esta esquerda costuma considerar inútil qualquer esforço por entender as novas condições de produção e reprodução dos discursos e das propostas que formulam os setores dominantes. Se a história se repete, não vale a pena nos determos demais em caracterizar o novo simplesmente porque, no fundo, tudo é igual... *si cambia il maestro di capella / ma la musica è sempre quella*.

Tal reducionismo coloca um duplo problema: um de tipo teórico e outro estratégico. Ambas as questões, é claro, se articulam e, ao fazê-lo, dificultam as possibilidades de difusão e ampliação de uma política alternativa e de um discurso crítico. Acontece que a história, de fato, se repete; mas, como Marx sustentava, o faz primeiro como tragédia e logo como farsa. Trata-se de dois gêneros que, em sua diversidade, transformam a dialética da história num processo original e, ao mesmo tempo, repetitivo. Reconhecer esta dinâmica onde se combinam a mudança e a permanência é fundamental para uma compreensão teoricamente rigorosa das lógicas de dominação existentes em nossas sociedades e para a construção de uma prática política radicalmente democrática orientada para a superação da sociedade de classes.

Este compromisso teórico e político (ético) assume novas dimensões no contexto de uma ordem mundial caracterizada pela expansão dos regimes neo-liberais e neoconservadores. Sob esta perspectiva limitada e simplista, pode-se supor que o neoliberalismo não é outra coisa senão a imagem especular de antigas formas de dominação que hoje assumem, apenas, novas denominações. No entanto, o problema parece mais complexo.

De fato, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (Silva, 1994; Gentili, 1995).

Como projeto hegemônico, o neoliberalismo se inscreve na lógica de continuidade e ruptura que caracteriza as formas históricas de dominação nas sociedades capitalistas. Neste sentido, qualquer formato de dominação define-se

pela reprodução dos elementos, fatores e tendências já existentes em formatos anteriores, bem como pela recriação de tais componentes em novas condições. O neoliberalismo é, simultaneamente, original e repetitivo; cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. O que caracteriza este “novo” formato (e qualquer outro) é o modo específico e idiossincrático a partir do qual combinam-se as dinâmicas reprodutivas de conservação e ruptura; ou, em outras palavras: a forma histórica que assume a particular reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por este novo modo de dominação.

A partir destas observações teórico-metodológicas, propomo-nos aqui desenvolver alguns argumentos críticos em torno do caráter que assume o projeto neoliberal no campo educativo. Sob este enfoque tentaremos abordar algumas questões que consideramos relevantes para a identificação daqueles fatores que permitem caracterizar e identificar novos e nem tão novos processos de exclusão na política educacional da Nova Direita. Para tanto, apresentaremos de forma resumida e comparativa os *diagnósticos* e as *promessas* que há algumas décadas formulou a teoria do capital humano e os que hoje formulam os defensores desta nova forma de reducionismo economicista que propõe o neoliberalismo.

Continuidades e Rupturas: rumo a um neo-economicismo da educação

O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do “capital humano”. Esta reconceitualização supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e a novas *promessas*.

De fato, foi a teoria do capital humano que colocou de forma precisa e unidirecional a relação entre educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo cujo modo de regulação fordista gozava, até então, de boa saúde. Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o “possui” (Schultz, 1973). Tal enfoque foi oportunamente submetido a uma crítica rigorosa (Frigotto, 1984).

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

De qualquer forma, mesmo quando o discurso neoliberal apela para este

idêntico argumento, o faz sobre uma base material claramente diferente da que motivava as reflexões dos pais da economia da educação nos anos 50 e 60. Para estes últimos, entender que a educação garante o crescimento implicava reconhecer que ela deveria ser considerada um investimento (individual e social) e, conseqüentemente, que deveria estar submetida a um rígido planejamento centralizado. A *promessa* que formulava esta perspectiva era que o mercado conseguiria responder às demandas individuais e que, ao mesmo tempo, o próprio crescimento econômico iria gerar uma multiplicação da oferta de empregos e um aumento geral da riqueza que resultaria num incremento dos ingressos individuais. O mercado expandia-se e nele existia lugar para todos... ou para quase todos.

Neste contexto é que deve ser entendida a constatação que formulava Theodore W. Schultz em 1960: “uma parte não pequena dos baixos ingressos de muitos negros, portorriquenhos, mexicanos, elementos indígenas (...) e de alguns dos nossos trabalhadores mais velhos, reflete o fracasso de ter investido em sua saúde e educação” (1974, p.50). Sob esta perspectiva, os governos e os particulares não só deveriam “investir” em educação, mas também, inclusive, os países industrializados deveriam apoiar e promover o investimento em capital humano naquelas nações que ainda não haviam reconhecido o valor econômico do saber. Neste mesmo contexto é que deve ser situada a expansão das agências internacionais de financiamento e apoio à educação (Frigotto, 1994), entre as quais destaca-se o Banco Mundial que, em meados da década dos 60, começa a definir seus princípios e diretrizes de assistência ao desenvolvimento educativo (Fonseca, 1995).

Estas condições mudam radicalmente com a hegemonia de um projeto surgido, justamente, como resposta aos limites estruturais do fordismo e ao esgotamento das condições políticas e econômicas que garantiam a sua reprodução ampliada: o neoliberalismo. Vejamos algumas questões específicas.

1) Investimento/ Planejamento. A noção de “investimento” defendida pelos apologistas da perspectiva do capital humano, pressupunha a existência de um Welfare State que incrementava o gasto público social e destinava cada vez mais recursos à área educacional. Se isso foi produto da pressão democratizadora exercida pelas massas ou se a expansão do gasto educativo e da matrícula escolar foi uma necessidade do capital orientada para “atrasar a incorporação dos jovens à população ativa [criando] uma válvula efetiva de segurança para manter e equilibrar a racionalidade do mercado” (Finkel, 1977, p. 273) é algo que, por enquanto, não interessa discutir aqui. A verdade é que tal confiança (enganosa ou real) na expansão do mercado (e, conseqüentemente, tal promessa na potencial universalização do mercado de trabalho) encontrava seu correlato em um Estado que, de fato, investia de forma crescente na esfera educacional. O Estado de Bem-Estar estava ali para confirmar qualquer hipótese: a dos apologistas que o

defendiam como mecanismo de progresso e crescimento econômico e a dos apocalípticos que o viam como uma nova máscara dos mecanismos burgueses de dominação.

Para evitar confusões devemos dizer que os teóricos do capital humano não eram, precisamente, férreos defensores do “estatismo perverso” que hoje rejeitam de maneira decidida seus colegas neoliberais. O próprio Mark Blaug (1970) era simpatizante da proposta dos “bônus-escolar” (*vouchers*) formulados pelo incansável Milton Friedman no início dos anos 60 (embora, a rigor, a primeira defesa friedmaniana do sistema de bônus data de 1955; Friedman, 1955). Alguns deles inclusive eram partidários de posições claramente privatizantes (West, 1965). De qualquer forma, em termos gerais, aceitavam que o protagonismo estatal era importante, acima de tudo, porque a própria expansão do mercado de trabalho e as crescentes necessidades de “mão-de-obra” assim o impunham. O problema político consistia em discutir quem pagava, de fato, a expansão do sistema escolar e, num sentido prescriptivo, quem era o *ator* central que devia pagá-la numa sociedade planejada. Em suma, a questão consistia em saber quanto investiriam em educação o setor público e as famílias e quanto **deveriam** investir para poder responder aos desafios de um mercado cujos benefícios (pelo menos hipoteticamente) tenderiam a universalizar-se. (Moura Castro, 1980).

É também importante destacar que a expansão da matrícula educacional implicou numa expansão dos agentes empregados pelo sistema educacional. Neste contexto, o Estado também aparecia como um componente central para definir, aceitar e/ou rejeitar a agenda da negociação coletiva com as entidades sindicais representativas do setor, especialmente os sindicatos de professores já consolidados. O Estado de Bem-Estar fundava-se no reconhecimento deste pacto e na garantia de sua legitimidade. (Offe, 1990). Quando os teóricos do capital humano propuseram a relevância do investimento e do planejamento educacional, tinham como referencial geral esta questão de fundo cuja necessidade e validade poucos atreviam-se a questionar, entre eles Milton Friedman (Anderson, 1995).

Desta forma era atribuído ao Estado um papel duplo, como agente de investimento e como mecanismo de regulação do conflito social. No entanto, a crítica monetarista sobre a qual baseiam-se as perspectivas neoliberais da educação fundamentam-se, ao contrário, tanto numa rejeição às concepções que apoiavam tais decisões, quanto na necessidade de reformular o próprio papel do Estado e as lógicas de investimento através das quais financia-se o sistema escolar.

Cabe destacar que, nos países industrializados (quase de modo geral), a euforia neoliberal para reduzir o gasto público social teve poucos efeitos concretos (para um estudo detalhado do caso inglês, ver Gough, 1993). No entanto, na América Latina estas políticas adquiriram uma forma mais acabada, como consequência do processo de fragmentação da sociedade civil que as ditaduras militares realizaram e pela fragilidade que caracterizou as fracas transições que as sucederam nos anos 80. (Weffort, 1992; Boron, 1994). Neste

contexto, o neoliberalismo orienta-se para garantir um deslocamento do protagonismo estatal em matéria de gasto público social, transferindo-o para a própria comunidade através da descentralização e privatização dos programas sociais (Boron, 1995; Draibe, 1993).

Estes fatores contextualizam e explicam, em parte, a re-acomodação da função social (ou melhor, econômica) que os setores dominantes atribuem atualmente à educação. De fato, a crítica neoliberal ao *Welfare State* implicava descartar de vez a centralidade do Estado como agente financiador das políticas sociais. Ao mesmo tempo implicava também descartar a necessidade daquele planejamento centralizado que antes fascinava os desenvolvimentistas. As políticas educacionais do neoliberalismo — mesmo quando conservam um alto grau de centralização autoritária baseada fundamentalmente no desenho dos currículos nacionais e no controle dos programas de formação de professores (Apple, 1994; Suárez, 1995) — baseiam-se no reconhecimento da importância que possuem os mecanismos de transferência da responsabilidade pela gestão dos programas sociais e a privatização do gasto que permite subsidiá-los. Irão inclusive atribuir ao mesmo pacto corporativo — a “coalizão Keynesiana” — no qual fundava-se o *Welfare State*, as causas do descalabro, a ineficiência e a improdutividade que sofrem, desde esta perspectiva, nossas sociedades.

Sendo assim, descartar a centralidade do Estado nas políticas sociais e manter imune o caráter econômico que justifica o investimento educativo implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimento e os conflitos vinculados a estas últimas. Tal questão constituirá uma das grandes operações políticas do neoliberalismo (e nisto radicará parte de sua originalidade): a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirime no mercado.

2) Trabalho / Emprego. Ambas perspectivas consideram que o mercado de trabalho constitui o principal referencial empírico para orientar as opções públicas e privadas de investimento educacional. Nos dois casos, a educação é um atributo que qualifica para a ação na esfera econômica, sendo esta restringida aos limites estritos do mercado de trabalho. Embora seja óbvio, é importante destacar que em tais concepções a questão do trabalho se reduz à problemática do **emprego**: quando se fala de “trabalho” sempre se faz referência — indefectivelmente — ao mercado de trabalho. Isto aproxima e ao mesmo tempo afasta os neoliberais dos teóricos do capital humano. De fato, embora em ambos os casos a esfera do mercado determina as opções de investimento e os critérios de planejamento, para alguns tal esfera encontra-se em expansão e para outros ela está definitivamente circunscrita a certos mecanismos de concorrência cada vez mais rigorosos na sua seletividade.

Como o mercado encontrava-se em expansão, a preocupação dos tecnocratas do capital humano consistia em revelar e determinar com precisão quais seriam

as necessidades de mão-de-obra e quais os critérios mais eficientes de planejamento dos recursos humanos. Tal questão era fundamental já que o desenho de toda política educativa dependia dos resultados dessas pesquisas (Parnes, 1963; Tinbergen, 1963). Por outro lado, na perspectiva neoliberal, já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão. O desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito (Therborn, 1989) e onde somente os “melhores” conseguirão ter sucesso. “Educação para a competência num mercado competitivo”, eis em que consiste o *ethos* economicista neoliberal (Cancio, 1992).

A possibilidade de um mercado de trabalho em expansão colocava os teóricos do capital humano diante do problema prático de planejamento dos recursos humanos disponíveis e necessários para satisfazer tais necessidades. A certeza de um mercado que se restringe tem colocado os intelectuais privatistas (alguns dos quais antes eram certamente defensores férreos dos mecanismos de planejamento centralizado) frente à necessidade de *flexibilizar a oferta*. Isto é, se os mercados de trabalho flexibilizam-se, devem também flexibilizar-se os mercados educacionais que produzem insumos para estas esferas altamente competitivas.

A perspectiva do capital humano baseava sua promessa de universalização do trabalho no argumento de que quanto maior o crescimento, maior o número de empregos. Tal explicação evidenciará sua falsidade no marco das diferentes versões que, na economia-mundo capitalista, assumirá a Terceira Revolução Industrial durante a hegemonia dos regimes neoliberais: é possível crescer economicamente e manter, ao mesmo tempo, altos índices de exclusão do mercado de trabalho (Bottomore, 1992). Tanto é assim que para alguns patéticos dirigentes conservadores do Terceiro Mundo (o presidente Menem, por exemplo), o desemprego tem-se tornado um estimulante indicador do desenvolvimento econômico. O problema é “crescer”. Se tal crescimento gera ou não empregos, garante ou não uma distribuição mais equitativa da renda, democratiza o acesso à riqueza e ao poder ou se, ao contrário, contribui para consolidar os privilégios das minorias, é uma questão que os indivíduos devem *resolver* na luta competitiva que se trava cotidianamente no mercado.

3) Massividade / Qualidade. De forma resumida (e talvez simplista demais) podemos dizer que a teoria do capital humano teve como função legitimar as formas de exclusão educacional no contexto de um sistema escolar em processo de expansão (Segré, Tanguy & Lortic, 1979). Por outro lado, os enfoques neo-economicistas têm hoje a função de legitimar novos e velhos processos de exclusão em sistemas já relativamente expandidos (embora ainda com altos graus de discriminação) e submetidos a uma intensa dinâmica de diferenciação e segmentação interna. As perspectivas neo-economicistas pretendem legitimar e cristalizar tais dinâmicas.

A ênfase do enfoque do capital humano estava colocada nas razões que explicavam a expansão educacional e na justificação (política, cultural ou econômica) daqueles mecanismos que impediam uma democratização real do acesso das massas ao aparelho escolar. A eficiência do sistema media-se usando certos indicadores cujos parâmetros de avaliação eram os próprios critérios de planejamento já mencionados anteriormente. Segundo esta abordagem, sem uma expansão do sistema educativo não era possível garantir o crescimento econômico. Entretanto, a simples expansão da matrícula, sem um planejamento da oferta dos recursos humanos, geraria uma lógica improdutiva e ineficiente no interior das instituições escolares.

Na medida em que o economicismo neoliberal questiona a validade e pertinência dos mecanismos de planejamento, questiona também a validade e pertinência dos critérios de eficiência que pressupõem tais mecanismos. Desta forma, o neoliberalismo defende um duplo argumento. Primeiro, que o problema não é a quantidade, mas a qualidade do serviço. Segundo, que naqueles casos onde existe efetivamente um problema de “quantidade”, a solução deve ser procurada em certas estratégias de flexibilização da oferta e de liberalização dos mecanismos que permitem uma livre concorrência interna nos *mercados educacionais*. “Planejar” para ser “eficiente” é, na perspectiva neoliberal, uma contradição entre dois termos que lógica e politicamente são antagônicos. É preciso criar e aplicar mecanismos de controle de qualidade no sistema escolar que, inspirados nas práticas produtivo-empresariais, garantam uma dinâmica de *eficiência seletiva* (Gentili, 1994). A aplicação desses critérios de avaliação permite premiar os melhores e castigar os piores e, no marco dessa lógica meritocrática, estabelecer mecanismos de livre concorrência e escolha.

A perspectiva que Friedman desenvolve nos seus livros *Free to Choose* (1980) e *Tyranny of the Status Quo* (1984) resume de maneira eloquente esta pretensão. Tal como afirma Redi Sante di Pol em sua apologética defesa do pensamento e os programas políticos do neoliberalismo (1987, p.53):

“Friedman introduz no campo do ensino o mesmo critério básico da livre concorrência como método básico de garantir a eficiência e o progresso, e tutelar ao mesmo tempo a liberdade de escolha dos usuários, que neste caso seriam os pais. O problema do ensino geral se torna desta forma, um problema econômico, de eficiência, e perde parte das conotações e valores éticos, sociais e políticos. Valores que servem freqüentemente para mascarar interesses de indivíduos e grupos, em particular dos sindicatos de ensino e da burocracia dos ministérios, que temem uma transformação radical da organização escolar atual.”

Para o enfoque neo-economicista a expansão da matrícula como simples critério *político* aprofunda e amplia a ineficiência e improdutividade das instituições públicas de educação. O que deve difundir-se para o interior do sistema

escolar são as relações mercantis de concorrência. Em suma, é o próprio sistema educativo que precisa começar a funcionar como um *mercado*. Se esta lógica se expande e penetra capilarmente nas relações internas das instituições educacionais, a matrícula expandir-se-á quase “naturalmente”. Em última instância, isto dependerá do livre jogo de oferta e demanda que ocorrerá no interior do sistema.

O neoliberalismo formula uma promessa de qualidade que se deriva desta lógica mercantil. Tal promessa não é universal. Precisamente, porque a universalidade contradiz a própria dinâmica competitiva na qual ela está fundamentada: sem *competência meritocrática* é impossível alcançar critérios de qualidade na distribuição do serviço. Sob esta perspectiva a qualidade remete ao estabelecimento de um rígido sistema de diferenciação e segmentação da oferta educacional. Em suma: a qualidade somente pode ser conquistada através da flexibilização dos mercados educacionais.

Com certo grau de razão é possível dizer que não existe nesta perspectiva nenhuma originalidade, e que, em última instância, o neoliberalismo apela para a velha e já conhecida ideologia meritocrática que de forma recorrente aparece ao longo de toda a história da sociedade burguesa. (Bowles & Gintis, 1981). De fato, isto é parcialmente assim. No entanto, a perspectiva educacional neo-econômica acrescenta um novo matiz a partir do qual descarta-se definitivamente uma das *promessas* sobre as quais estavam fundamentadas as políticas do bem-estar no modo de regulação fordista: a possibilidade de existência de uma esfera de direitos sociais e econômicos que, complementando os direitos civis e políticos, definem a ampla dimensão da *cidadania* numa sociedade moderna. Esta era a visão evolucionista e confiante de T. H. Marshall. Obviamente, em nossas sociedades latino-americanas, esta perspectiva otimista sempre entrou em choque com o muro de miséria e exclusão atrás do qual encontra-se a grande maioria da população “não-cidadã”. Mesmo assim, a idéia da existência de um conjunto de direitos sociais (possuídos por poucos) foi tomando conta do imaginário social que motivou um número considerável de lutas populares ao longo desta segunda metade do século, inclusive em sociedades onde as massas encontram-se condenadas historicamente à exclusão e à marginalidade. Além das razões que teve o capital para expandir os direitos sociais e econômicos, estas lutas populares e democráticas são as que nos permitem explicar, em grande parte, a existência de um conjunto de instituições públicas onde tais direitos deveriam (ao menos hipoteticamente) materializar-se. A escola pública é algo mais do que uma simples e conspiratória armadilha do capital para estender seu poder sobre as massas. Esse é um dos *núcleos de sentido* que o neoliberalismo pretende desintegrar: a própria idéia dos direitos sociais e a necessidade de uma rede de instituições públicas destinadas a materializá-los. A interpretação meritocrática do neo-econômico baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se eles próprios, enquanto proprietários,

como consumidores racionais. É preciso esforçar-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor. Em síntese, o que Guiomar Namó de Mello (1993) chama, não sem certa dose de cinismo: *a nova cidadania*.

As razões de um pessimismo radical

De boa vontade deixo para os fanáticos, ou seja para aqueles que desejam a catástrofe, e para os insensatos, ou seja, para aqueles que pensam que no fim tudo se acomoda, o prazer de serem otimistas. O pessimismo hoje, seja-me permitida mais esta expressão impolítica, é um dever civil. Um dever civil porque só um pessimismo radical da razão pode despertar com uma sacudidela aqueles que, de um lado ou de outro, mostram que ainda não se deram conta que o sono da razão gera monstros (Norberto Bobbio, 1994, p.181).

Tentamos argumentar aqui que o neo-economicismo defendido pelas perspectivas privatistas configura-se a partir de uma reformulação dos princípios que orientaram os diagnósticos, as políticas e as promessas desenvolvimentistas dos apologistas do capital humano.

Esta macrovisão orienta hoje uma grande parte dos discursos e das decisões em matéria de política educacional formuladas em nossos países. Assim sendo, veremos intensificar-se, tragicamente, as desigualdades sociais, a exclusão, os privilégios das minorias e, acima de tudo, a violência que implica em desintegrar a sociedade mediante a imposição da lógica do mercado em todas as esferas da vida humana. As nossas são sociedades estruturalmente divididas. E assim continuarão sendo por muito mais tempo ainda, caso triunfem as políticas anti-democráticas levadas a cabo pelas atuais administrações governamentais dos nossos países. Para esta tarefa contam com a aprovação complacente de uma elite intelectual que, comodamente, tem aceito o dogma pragmático dos novos tempos: “se não consegues (nem queres) vencê-los, une-te a eles”.

Precisamos de novas práticas políticas e de novos discursos porque a realidade continua sendo injusta e brutal. Mas, principalmente, porque a realidade também tem mudado e nossos velhos discursos, nossas velhas práticas políticas são hoje pouco convincentes para as grandes massas que sofrem as consequências da exclusão, a morte da esperança e a desintegração de suas próprias vidas.

O triunfo do neoliberalismo não será eterno, nunca o foi nenhum projeto hegemônico. Porém, as contradições do sistema não resolverão por si só e de forma redentora a crise do capitalismo. Hoje precisamos de novas armas de luta. O pessimismo radical da inteligência pode ser uma delas. Simplesmente, para não ser derrotados pelo pragmatismo e pela complacência irresponsável; para manter intacto o otimismo da vontade. Simplesmente, porque como nos lembra Norberto Bobbio: o sono da razão gera monstros.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, P. Além do neoliberalismo. In: E. Sader & P. Gentili (Eds.), *Pós-Neoliberalismo - As políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M. A política do conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: F. Moreira & T. da Silva (Eds.), *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BLAUG, M. *Economics of education*. Londres: Penguin, 1970.
- BOBBIO, N. *As ideologias e o poder em crise*. Brasília: Edunb, 1994.
- BORON, A. *Estado, Capitalismo e democracia na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- BORON, A. A sociedade civil depois do diluvio neoliberal. In: E. Sader & P. Gentili, *op. cit.*, 1995
- BOTTOMORE, T. Breves notas críticas sobre el trabajo y el desempleo. *El socialismo del futuro* 6, 1992.
- BOWLES, S. & H. GINTIS. *La Instrucción escolar en la América Capitalista*. México: Siglo XXI, 1981.
- CANCIO, M. La educación para el pacto de competitividad. *Archipelago* 6, 1992.
- DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo. *Revista USP* 17, 1993.
- FINKEL, S. El capital humano: concepto ideológico. In: G. Labarca (Ed.), *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen, 1977.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação. In: P. Gentili (Ed.), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FRIEDMAN, M. The role of government in education. In: Solo, R.A. (Ed), *Economics and the public interest*. New Brunswick. Rutgers University Press, 1955.
- FRIEDMAN, M. & R. FRIEDMAN. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1980.
- FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- FRIEDMAN, M & R. FRIEDMAN. *La tiranía del status quo*. Barcelona: Ariel, 1984.
- FRIGOTTO, G. *a Produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, G. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora e qualidade da educação. *Contexto & Educação*, 34, 1994.
- GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. e SILVA, T. T. (Eds.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública. In: P. Gentili (Ed.), *op. cit.*, 1995.
- GOUGH, I. El Reino Unido. In: PFALLER A., I. GOUGH & THERBORN G. (Eds.). *Competitividad Económica y Estado del Bienestar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1993.
- MOURA CASTRO, C. & outros. *A educação na América Latina: estudo comparado de custos e eficiência*. Rio de Janeiro: FGV/IESAE, 1980.

- NAMO DE MELO, G. *Cidadania e competitividade - desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.
- OFFE, C. *Contradicciones del Estado del Bienestar*. México: Alianza, 1990.
- PARMES, H. Analyse de la main-d'œuvre et planification de l'enseignement. In: OCDE, *L'éducation et le développement économique et social*. Paris: 1963.
- SILVA, T.T DA. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: P. Gentili & T. T. da Silva, *op cit.*, 1994.
- SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SEGRE, M., L. TAGUY & F. LORTIC. Una nueva ideología de la educación. In: Labarca, G. *Economía política de la educación*. México: Nueva Imagen, 1979.
- SUAREZ, D. O princípio educativo da nova direita. In: P. Gentili (Ed.), *op. cit.*, 1995
- THERBORN, G. *Por qué en algunos países hay más paro que en otros*. Valencia: Edicions Alfons El Magnanim, 1989.
- TINBERGEN, J. Adaptation quantitative de l'enseignement à la croissance accélérée. In: OCDE, *op. cit.*, 1963.
- WEFFORT, F. *Qual democracia?*. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- WEST, E. *Education and the state*. Londres, IEA, 1965.

Tradução de Ana Vilma Tijiboy. Revisão do autor.

Pablo Gentili é bolsista-pesquisador do Deutscher Akademischer Austauschdienst -DAAD (Alemanha).

Endereço para correspondência:
 Rua Joaquim Nabuco, 179/304
 22.080-030, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
 E-mail: pgentili@ax.apc.org



20(1):203-228
jan./jun. 1995

QUALIDADE TOTAL EM EDUCAÇÃO: ideologia administrativa e impossibilidade teórica

João dos Reis Silva Jr

RESUMO - *Qualidade Total em Educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica.* Este estudo procura mostrar os condicionantes históricos da emergência da qualidade total na educação brasileira, bem como a impossibilidade desta aplicação nessa esfera social e o seu caráter pretensamente técnico e, portanto, ideológico. Analisa a conjuntura brasileira na década de 90, para compreender a reestruturação produtiva do país e a necessidade da aproximação dos empresários com o setor educacional, resultando daí, as iniciativas de transposição da *qualidade total* para a educação. Estuda a natureza ideológica das teorias administrativas e, em especial, da *qualidade total*, para argumentar — a partir da especificidade do processo educativo — sobre sua impossibilidade aplicativa na educação.

Palavras-chave: *qualidade total, ideologia, administração escolar e educação.*

ABSTRACT - *Total Quality in Education: administrative ideology and theoretical impossibility.* This article tries to analyse the historical circumstances in which total quality appears in Brazilian education, as well as the impossibility to apply it in this social sphere and its pretentiously technical, and consequently, ideological character. It also analyses Brazilian conjuncture in the 90es, in order to understand the productive restructuring of the country and the need of an approach among business and educational sectors. This approximation originated the initiative to apply total quality to education. This article studies the ideologic nature of administrative theories, especially of total quality, in order to argue about the possibility of this application in education, due to the specific nature of the educational process.

Key-words: *total quality, ideology, educational administration and education.*

Introdução

Vimos armar-se, no Brasil, nos últimos anos uma verdadeira cruzada pela qualidade e pela produtividade do processo industrial e da produção de serviços. Empresários, governos em suas diversas instâncias e universidades uniram-se em torno deste movimento como se ele fora o caminho único para a salvação nacional. O Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade (PBQP) foi criado pelo Governo Federal em 1990, enquanto parte de uma estratégia para colocar o Brasil na modernidade, junto aos países do 1º Mundo. Numerosos livros foram editados e congressos organizados sobre o tema da qualidade com adesão entusiástica de muitos intelectuais.

A educação não escapou à euforia e ao entusiasmo da *Pedagogia da Qualidade* e da *Gestão da Qualidade Total*. Na esteira do PBQP, o Estado, através do MEC, criou a Coordenadoria do Núcleo Central da Qualidade e Produtividade. No âmbito da sociedade civil, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), algumas instituições comunitárias de ensino e produção, juntamente com o Governo do Estado de São Paulo, subscreveram uma “Carta de Princípios” recomendando a observância dos postulados de um *Programa de Qualidade*.

A educação básica, especialmente nos anos 1990, ocupou o centro das atenções de entidades e instituições interferentes nas relações contraditórias entre as condições e a qualidade da vida humana e o desenvolvimento econômico no mundo. Destacam-se o UNICEF, a UNESCO e o Banco Mundial, bem como os seguintes eventos desenvolvidos: *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em março de 1990 em Jomtien — Tailândia; *Encontro Mundial de Cúpula Pela Criança*, realizado em setembro do mesmo ano em Nova Iorque — Estados Unidos da América; *XXVII Conferência Geral da UNESCO*, realizada em outubro e novembro em Paris — França; *Educação Para Todos: A Conferência de Nova Delhi*, em dezembro de 1993. A expressão deste movimento de âmbito mundial no Brasil concretizou-se no processo de produção do *Plano Decenal de Educação para Todos* cujo principal objetivo proclamado é o oferecimento da educação fundamental, com *qualidade*, a todos os brasileiros.¹ No ensino superior, o discurso da *qualidade* veio acompanhado de propostas de *avaliação* já durante a década de 80. Porém, nos anos 90, adquire novos traços através da *Gestão da Qualidade Total*, com a adesão de várias instituições desse nível de ensino, especialmente aquelas de natureza privada. Esta nova forma de gestão educacional, com origem nas teorias administrativas empresariais, encantou muitos educadores, influenciando alguns setores educacionais considerados críticos, em razão, sob certos aspectos, de seu apelo retórico a temas como a *cidadania e a qualidade de vida*.

Diante da repercussão que o assunto obteve nas várias esferas políticas,

sociais e econômicas, impõe-se o esforço de tentar compreender a produção histórica desta teoria, bem como analisar criticamente os pressupostos metodológicos que a orientam. Este é o objetivo do presente estudo. Por isto, depois da análise dos condicionantes históricos da emergência deste paradigma, procura-se discutir neste texto a especificidade do fenômeno educativo, para então indagar-se sobre a possibilidade teórica da *Qualidade Total* em educação.

Qualidade e produtividade no Brasil democrático

O final da *guerra fria*, a queda do muro de Berlim — que significaram o fim do socialismo real —, assim como a falência de grandes corporações capitalistas como a PAN AM, não são fatos isolados, mas compõem um novo e complexo estágio do capitalismo mundial. Ao ver de vários autores², o processo de transformação para a conjuntura atual iniciou-se no limiar dos anos 70, quando o Fordismo³, enquanto modelo de desenvolvimento e enquanto organização do processo produtivo, entrou em colapso diante da crise econômica mundial.

Segundo Lins⁴, as causas desta crise mundial articulavam-se em torno de quatro questões básicas, tendo como agravante o aumento dos preços do petróleo nesse período: a queda da produtividade em razão das próprias características do processo de trabalho que impossibilitavam a flexibilidade tecnológica e a integração de processos produtivos em um mercado heterogêneo e variável, a redução da taxa de retorno dos investimentos de capital, padrões de consumo abaixo das necessidades fordistas e por último, a progressão inflacionária.

A superação destes entraves estruturais inaugurou uma nova ordem mundial, na qual a tecnologia e o poder das multinacionais passaram a figurar como pontos centrais, cujos traços podem ser assim sintetizados:

“Primeiro, a economia globalizou-se definitivamente devido ao grande aumento do comércio internacional, dos investimentos multinacionais e das transações financeiras internacionais. Segundo, a Terceira Revolução Industrial, baseada na microeletrônica e na organização flexível e cooperativa do trabalho, aumentou dramaticamente a produtividade das empresas, obrigadas a conviver em um mercado internacional cada vez mais competitivo, não apenas porque os custos dos transportes e das comunicações baixaram, mas também porque a crise fiscal do Estado do Bem-Estar, nos países desenvolvidos, levou os governos a ajustes fiscais necessários mas recessivos.

Terceiro, houve um forte aumento da concorrência internacional, em decorrência da desaceleração das taxas de crescimento dos países centrais. (...)

Finalmente, uma quarta transformação da economia internacional foi o desaparecimento da hegemonia econômica norte-americana e a formação de três grandes blocos regionais: o Bloco Europeu, o Bloco da América do Norte e o Bloco Asiático.” (Pereira, 1994, p. 12).

Ou, ainda:

“Nesta nova etapa histórica, a ciência, a tecnologia e a informação, de que se servia o capital em fases anteriores, tornam-se suas forças produtivas centrais que se desenvolvem sob seu monopólio. O dinheiro converteu-se no principal móvel econômico em razão do modo de reprodução do capital concretizado pelo sistema financeiro e pela globalização do mercado mundial. As corporações transnacionais assumem os centros de poder em nível planetário, em detrimento dos Estados nacionais, escudadas em organizações financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial etc. Decorrências e componentes estruturais dessa nova fase adquirem dimensão cada vez mais ampla o desemprego, a desestatização/privatização do Estado e a terceirização da economia, legitimados pelas concepções e projetos neoliberais...” (Sguissardi e Silva, 1994, p. 5).

O novo reordenamento mundial, iniciado no centro do capitalismo, expressou-se na sua periferia, em particular no Brasil, durante o final da década de 70, em ritmo mais lento até 1980 e acentuadamente durante a década de 90, exigindo mudanças estruturais dos países que buscassem sua integração ao sistema internacional. A economia nacional, que tardiamente se inseriu na segunda revolução industrial, no início da década de 90, busca, de forma apressada, viabilizar a internacionalização de sua economia, sem ter em conta os riscos possíveis desta política para a soberania nacional. O processo de modernização brasileiro, alardeado durante a campanha e o Governo do Presidente Fernando Collor de Mello, foi ao mesmo tempo a adequação (ou a tentativa de) do Brasil à nova ordem mundial e a montagem de outra organização que atendesse aos novos objetivos dos grupos sociais no poder (ou nele representados). Sobre a presente reestruturação da vertente produtiva de nossa economia, Leite, assim afirma:

“Na realidade, (...) a partir da entrada da nova década, dois fatores colaboram para empurrar as empresas em direção a uma estratégia inovadora mais efetiva. Por um lado, o aprofundamento da crise econômica a partir de 1990 diminuiu brutalmente o mercado interno, forçando as empresas a se voltar para o exterior; por outro, a política de abertura adotada pelo governo Collor obrigou as empresas a melhorar suas estratégias de produtividade e qualidade para fazer frente à concorrência internacional. Nesse novo contexto, as empresas se viram pressionadas a investir de maneira mais firme na modernização de sua produção, gerando uma verdadeira epidemia de competitividade...” (Leite, 1994, p. 573-574).

A possibilidade da inserção orgânica do país na economia mundial e da mudança na sua base produtiva, impulsiona o governo e instituições representantes do capital nacional e internacional no âmbito da sociedade civil a promoverem as necessárias mudanças sob a orientação neoliberal — discurso ideológico

legitimador das formas de produção da existência humana na atualidade. Diante desse quadro que se constitui em uma síntese da conjuntura no plano nacional e internacional, em 1990, o Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento; o Ministério da Justiça e a Secretaria da Ciência e Tecnologia lançam o PROGRAMA BRASILEIRO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE como um passo na produção de uma “Política Industrial e de Comércio Exterior”, deixando entrever em sua introdução as relações entre Qualidade e Produtividade e o quadro anteriormente delineado.

“A inserção do Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas é função da capacidade de modernização da indústria, ao lado de profundas transformações de ordem interna que contemplem, entre outros aspectos, a redução da participação do Estado na atividade produtiva, um amplo processo de desregulamentação da economia e também a busca de uma maior eficiência do aparelho governamental.

A modernização industrial requer a adoção de novos métodos de gerenciamento da produção e de gestão tecnológica na empresa, bem como depende da capacidade de incorporação de novas tecnologias de produto e de processo na atividade produtiva.

Na ordem dessas considerações, os grandes desafios estão na busca da racionalização, da modernização e da competitividade, para a qual são indispensáveis a Qualidade e a Produtividade.

Qualidade e Produtividade são hoje conceitos amplos. Representam uma nova filosofia de gestão empresarial que pretende conduzir todos os segmentos da empresa a uma postura pró qualidade e produtividade, através de um compromisso de dirigentes e empregados, em todas as fases do processo produtivo. Tal postura assegura produtos e serviços com desempenho, preço e disponibilidade adequados e totalmente orientados para as aspirações do mercado. A competição internacional em bases tecnológicas, cenário que se apresenta ao País, será marcada fortemente pela relação entre os novos blocos econômicos em formação, eliminando-se as tradicionais vantagens comparativas baseadas no uso de fatores de produção abundantes e baratos.

Tal contexto estimulou o governo a propor à sociedade o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade — PBQP, com o objetivo de estabelecer um conjunto ordenado de ações indutoras da modernização industrial e tecnológica, contribuindo para a retomada do desenvolvimento econômico e social.” (grifos nossos)⁶.

A orientação político-ideológica do PBQP é a própria racionalidade do projeto político brasileiro que se coloca com Collor e, continua sob o comando de Itamar Franco, acirrando-se quando Fernando Henrique Cardoso assume a presidência em 1º de janeiro de 1995.

No discurso de lançamento do PBQP, o Presidente da República, após relevar a importância do programa diante da conjuntura mundial e dos desafios da competição com base na tecnologia, indica dois pontos importantes para a sua con-

tinuidade: os agentes elaboradores e realizadores do PBQP e a educação.

“O Programa foi concebido conjuntamente por técnicos do Governo Federal, de alguns governos estaduais e de mais de 50 entidades privadas que representam setores empresariais, consultores especializados, comunidade acadêmica e entidades de classe, como é o caso do Instituto de Engenharia de São Paulo, que já lidera um amplo movimento pró-produtividade nacional.

A operacionalização do Programa será conduzida prioritariamente pela iniciativa privada, que mobilizará sua experiência empreendedora e contribuirá com a maior parte dos recursos financeiros necessários. Trata-se de atitude inovadora e coerente com o novo papel do Estado, pois é de responsabilidade dos próprios agentes econômicos a condução do processo de reestruturação competitiva da indústria nacional. Caberá ao Governo Federal o papel de catalisador, mobilizador e articulador.” (grifos nossos)⁷.

O Presidente anuncia em seu discurso a tendência de diminuição do Estado neste momento de democracia do capitalismo brasileiro. A desregulamentação da economia é indicada na medida em que sua gestão é posta sob controle das entidades representativas dos empresários, consultores, comunidade acadêmica e entidades de classe. O fortalecimento da sociedade civil e a redemocratização nacional são a mola propulsora do enxugamento legitimado do Estado, para a abertura da economia ao capital internacional, através do apelo ao neoliberalismo⁸. Ou seja, a lógica e a eficiência do mercado globalizado são, agora, as orientações para a modernização brasileira. Na sociedade civil, face à diminuição do Estado, o capital busca fortalecer suas instituições representativas. Compreende-se, por esta razão, as intensas atividades da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), do Instituto Euvaldo Lodi (IEL), da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), etc.

Em seu discurso, Fernando Collor reitera a aproximação do sistema educacional ao sistema ocupacional, insiste em uma nova educação brasileira a ser produzida diretamente relacionada com a política industrial, então em curso, com o PBQP.

“Os novos métodos de gestão induzem novas relações entre capital e trabalho. A participação dos trabalhadores nas discussões técnicas e no planejamento geral, bem como sua participação nos lucros das empresas, são fatores cruciais no trabalho de aprimoramento da qualidade e produtividade.

A educação é fator fundamental para o sucesso dos programas de capacitação tecnológica, bem como de todas as reformas econômicas que estamos empreendendo. Acompanho e apóio pessoalmente as iniciativas que neste campo estão sendo conduzidas pelo Ministério da Educação. A revolução educacional é urgente, e nós vamos fazê-la.” (Id. Ibidem, p.6, grifos nossos).

Na conjuntura dos anos 90, quando a democracia parece restabelecer-se no País, o Estado busca reestruturar-se. Deixa a condução da economia aos seus próprios agentes e, enquanto *catalisador, articulador e mobilizador* da operacionalização do Programa, quer fazer uma *revolução educacional*, resgatando para isso, a racionalidade que permeia a atual organização do capitalismo mundial.

A nova ordem mundial e a centralidade assumida pela ciência e a tecnologia aproxima — de forma estrutural — o setor produtivo do campo educacional enquanto possibilidade de formação de recursos humanos e de produção de pesquisas orientadas para o mercado em sua dimensão global⁹. Frigotto, analisando a *preocupação filantrópica* dos empresários com a educação, escreve:

“Só no ano de 1992 o IEL (Instituto Euvaldo Lodi) elaborou o projeto Pedagogia da Qualidade, com o apoio da CNI, SENAI e SESI, coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre Pedagogia da Qualidade (...), realizou mais de 16 encontros estaduais sobre educação para a qualidade: e 15 cursos sobre qualidade total (Relatório do IEL de 1992).

O IEDI (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial), que reflete mais claramente o ideário de mentalidade mais aberta e que se articulam com pesquisadores ligados a institutos de pesquisa ou a universidades, também em 1992, produziu o documento: Mudar para competir — A nova relação entre competitividade e educação, estratégias empresariais (...).

Com uma mesma perspectiva, mas buscando influenciar diretamente as políticas educacionais do governo, o Instituto Herbert Levy da Gazeta Mercantil e a Fundação Bradesco encomendaram a João Batista de Oliveira e Cláudio de Moura Castro a coordenação de um documento sobre Educação e Competitividade — Uma Proposta para o Governo. Nesta proposta situam a escola básica como dever fundamental do Estado e apresentam diferentes formas mediante as quais as empresas podem colaborar com o poder público na educação básica e no tipo de educação demandada para as empresas.” (Frigotto, 1994, p.48-49).

Estas orientações de âmbito planetário, decorrentes da importância da ciência, tecnologia e da formação humana no contexto da nova ordem mundial, encontram fortes ressonâncias nos projetos para a América Latina e o Brasil e favorecem articulações entre diversas instituições e entidades na sociedade civil. Este processo de conscientização sobre a qualidade e a produtividade no País conquista espaço na imprensa que se engaja na divulgação dessa nova fórmula modernizante. O jornal *A Folha de S. Paulo* em conjunto com o SEBRAE publicou oito fascículos sobre uma forma de gestão empresarial: a *Qualidade Total*, além de promover debates sobre o mesmo tema durante o segundo semestre de 1994 e o primeiro de 1995.

A partir do exposto até aqui são possíveis algumas considerações sobre o processo de disseminação da *qualidade* e da *produtividade* enquanto valores a

serem difundidos nas várias esferas das atividades humanas, como uma estratégia central para o projeto de “modernização” brasileira posto em curso a partir de 1990. Pode-se afirmar, sob certos aspectos, que o Governo Federal apoia este movimento, que se fortalece no mundo empresarial, dado o empenho de entidades como a CNI, a FIESP, o IEL, o SEBRAE etc na consolidação de uma gestão empresarial orientada pelos pressupostos da *Filosofia da Qualidade Total*, e, por outro lado, pela real necessidade de desenvolvimento das forças produtivas das empresas no Brasil, diante das pressões exercidas pelos condicionantes da nova ordem mundial e seus reflexos no País.

Estas orientações políticas para um projeto nacional — com destaque para a esfera educacional — com origem no governo federal e na sociedade civil não encontraram solo fértil para desenvolver-se, em razão da corrupção no Estado brasileiro, que viria a se explicitar, provocando o impedimento do então Presidente da República Fernando Collor de Mello.

Após um período de redefinições — mas ao mesmo tempo de continuidade do projeto político já iniciado —, durante a gestão do presidente Itamar Franco, seu sucessor, Fernando Henrique Cardoso, parece pretender retomar o “Projeto Modernidade” de Collor. Em seu discurso de despedida no Senado Federal em 14/12/1994, o Presidente eleito repisaria os mesmos temas assumidos por Collor no lançamento do PBQP: *reforma do Estado, abertura da economia, avanço da privatização e flexibilização dos monopólios estatais*, tendo mesmo assumido, de modo explícito, o projeto de modernização do País.

“Isto começou a acontecer no governo anterior ao do Presidente Itamar Franco. Infelizmente, de uma maneira atabalhoada, num ambiente político poluído¹⁰.”

Outros trechos do discurso do novo presidente mostram as orientações do seu projeto de desenvolvimento nacional e a sua semelhança com as idéias contidas no pronunciamento do ex-Presidente Collor anteriormente transcrito:

“No ciclo de desenvolvimento que se inaugura, o eixo dinâmico da atividade produtiva passa do setor estatal para o setor privado. (...) O processo de privatização deve ser acelerado e estendido a outras atividades e empresas de energia, transporte telecomunicações e mineração. (...) Daqui para frente, nosso lema terá que ser claramente: exportar mais para importar mais¹¹.”

Do ponto de vista das reformas institucionais e das iniciativas institucionais no âmbito da sociedade civil, este projeto significa a definitiva associação do Brasil às orientações da *Nova Ordem internacional*.

O novo reordenamento mundial e nacional — cuja base produtiva sustenta-se em grande medida em uma nova forma de organização do processo de trabalho

assentado na ciência e no conhecimento enquanto meio de produção — indica de forma explícita, uma potencialidade para a aproximação entre a educação em seus diversos níveis e o processo produtivo. Devido aos interesses dos agentes envolvidos, as relações entre estas duas esferas mostram uma tendência de condicionamento da educação ao setor produtivo¹².

Como este processo de massificação da *qualidade* e da *produtividade* alcança a Educação Brasileira (EB), de que forma a EB assimila o movimento pela *qualidade* no Brasil? Responder a estas indagações de forma concreta implica, primeiramente, compreender qual o impacto sofrido pela EB nesta atual conjuntura. Por isto é necessário encontrar respostas para a questão: Como a transformação produzida no capitalismo mundial e nacional expressou-se na Educação Brasileira e quais as tendências de sua reorganização no momento atual?

Neste novo ciclo de acumulação do capitalismo, sua base produtiva acompanha os pressupostos da Terceira Revolução Industrial, face às demandas do processo de trabalho — baseado na microeletrônica, na robótica, na informática e na engenharia genética —, como já apontamos anteriormente neste texto. A qualificação da mão-de-obra torna-se, portanto, para o capital, um ponto central no movimento de produção da mais-valia e, assim, a educação básica e secundária assume posição de destaque nas reformas e políticas institucionais no momento histórico atual. Por outro lado, a natureza deste desenvolvimento tecnológico relaciona-se intrinsecamente com a racionalidade social do modo de produção capitalista, o que implica dizer que a tecnologia incorporada ao processo produtivo é intensiva, ou seja, ela é poupadora de mão-de-obra. Isto intensifica o processo de exclusão social da grande maioria da sociedade e põe em risco a estabilidade política do planeta. Compreende-se, entre outros fatores, porque a educação tem estado na pauta de tantas conferências internacionais; há a necessidade de capacitação da força de trabalho, de desenvolvimento de novas tecnologias — já que as inovações tecnológicas constituem a estratégia do domínio econômico e da concorrência intermonopólica e intrabloco regionais — e, de outro lado, o sistema educacional, além de funcionar como difusor de uma ideologia, atua ainda, como um sistema ocupacional para a grande maioria de excluídos do processo social.

Face à nova posição ocupada pela educação neste estágio de desenvolvimento capitalista, no qual a ciência e o conhecimento são fatores de produção, as propostas educacionais originárias do Estado e de setores representantes do capital carregarão inerente a si esta lógica. Em outras palavras, as novas tendências pedagógicas oficiais deverão se orientar por pressupostos teórico-metodológicos relacionados com a racionalidade produtiva do modo de produção capitalista.

Uma ilustração relevante desse movimento pode ser observado em vários estudos, mas em especial no documento *Transformacion Productiva con*

Equidad, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas.. Nele se lê:

“La capacitación de trabajadores es una actividad que apunta simultáneamente a las dos grandes metas de la transformación productiva: el crecimiento y la equidad. Junto con aumentar la competitividad, amplía las oportunidades de desarrollo individual y colectivo.

El primer efecto directo de la capacitación es el incremento de la productividad del propio trabajador en su puesto de trabajo. Además, mejora la eficiencia de los procesos productivos y la posibilidad de innovación, tanto de procesos como de productos.

Por otra parte, la transformación productiva presupone la existencia de recursos humanos capaces de adaptarse a las cambiantes necesidades del sector productivo. En tal sentido, la educación y el readiestramiento continuo de la fuerza laboral constituyen una condición necesaria para que la economía avance por la senda de sostenido crecimiento y equidad.” (1990, p. 121, grifos nossos).

Em outra parte do mesmo documento, quando as diretrizes se tornam mais específicas quanto ao nível de ensino, pode-se inferir com clareza a vinculação entre educação e a nova ordem internacional.

“Resulta impensable un proceso de desarrollo con una población que no haya accedido a los códigos de la lecto-escritura, por todo lo que ellos significan en cuanto comunicación social, y por lo que implican en cuanto acceso a un modelo de pensamiento.” (p. 122).

O reflexo destas orientações no Brasil deverão se dar no desenvolvimento do Plano Decenal de Educação Para Todos. Este movimento, aqui, é produzido pelos mesmos condicionantes históricos, tendo em conta as especificidades nacionais. No entanto é de se esperar — em que pese a participação relativa da sociedade civil no “Educação para Todos: Acordo Nacional” de outubro de 1994 — uma tendência instrumentalista da educação, voltada para o setor produtivo, dadas as condições estruturais do momento atual do modo de produção capitalista.

Quanto ao ensino superior, o documento das Nações Unidas sugere orientações que resguardam a especificidade do ensino superior, não obstante mantém as mesmas orientações dos níveis educacionais anteriores.

“En este nivel, la educación debería tener como marco de referencia los problemas propios de sociedades que, como las de América Latina y el Caribe, exhiben grados de modernización heterogéneos e insuficientes. Asimismo, deben formar parte de ese marco de referencia las potencialidades de desarrollo del país en cuestión, así como las opciones de transformación estructural (productiva, social y cultural) que le caben a las sociedades de la región. Esto

obliga a una coordinación interinstitucional permanente entre universidades, grandes empresas que encabezan la transformación productiva, organismos públicos a cargo de la planificación estratégica y de las políticas industriales, y centros de investigación con alto grado de excelencia académica.” (p.122-123).

Em síntese, a emergência do tema da qualidade na Educação Brasileira deve ser compreendida no contexto de seu reordenamento político, econômico e social em curso na conjuntura atual. Nesta análise, a nova ordem mundial, a sua expressão no Brasil são o pano de fundo, sem o qual não se tem o entendimento adequado sobre o objeto de estudo em pauta. Por outro lado, é necessário indagar sobre a orientação teórica do conceito de qualidade que esse movimento deseja implantar nas instituições educacionais brasileiras, para poder refletir sobre seu impacto na natureza do processo educativo. É necessário estudar a possibilidade da identificação entre a racionalidade desta concepção de qualidade, que emergiu das teorias administrativas empresariais, com a especificidade do fenômeno educativo e em especial com o processo de produção e socialização do saber na escola.

Gestão escolar e qualidade em educação diante da natureza do processo educativo

O conceito *qualidade de ensino*, ou simplesmente *qualidade*, tem sido difundido por vários autores e instituições, em diversos eventos e publicações, como uma categoria existente *a priori*, independente do tempo e do lugar onde ela se deva aplicar. Um ente que existe para o homem (*para o cliente*) e no entanto parece existir apesar dele. As definições apresentadas são, por isto, abstratas e com a pretensão de universalidade. Embora sempre façam referências a *produtos, processos de fabricação, mercado globalizado, novas tecnologias, cliente interno, cliente externo* etc, elementos concretos e produzidos pelo homem sob determinadas condições, o conceito de qualidade paira sobre qualquer vestígio de realidade, salvo sua irmã gêmea: a produtividade. Por estas características fluidas, universais e acima de tudo abstratas, este conceito tende a ser usado nas diversas esferas da atividade humana.

“Um sistema de melhora da qualidade é útil a qualquer um que lance um produto ou esteja comprometido com um serviço, ou com pesquisas, e deseje melhorar a qualidade de seu trabalho e, ao mesmo tempo, aumentar sua produção, tudo com menos mão-de-obra e a custos reduzidos. Os serviços precisam melhorar junto com a produção. (...) A ineficiência de uma organização de serviços, ou industrial, eleva os preços ao consumidor e reduz seu padrão de vida. Os princípios e os métodos de melhora são iguais para a

prestação de serviços e para a fabricação de bens. (...) Aqui estão alguns exemplos [de serviços]: Restaurantes, hotéis, bancos, prestação de serviços médicos, inclusive hospitais e ambulatórios, creches para crianças e asilos para velhos, todos os serviços públicos, inclusive correios e serviços prestados pela prefeitura, educação oficial, particular ou local, (...) assistência religiosa, etc.” (Deming, 1990, p. 136-137).

Como se observa neste trecho extraído da obra de Deming¹³, a qualidade está diretamente relacionada à redução de custos, ao aumento da produção, à diminuição da mão-de-obra, ou seja, relaciona-se com o aumento da produtividade e, portanto, ao lucro do empresário. Desta forma, falamos então de uma racionalidade produtiva determinada, de uma organização cujos objetivos estão enfeixados em torno do lucro e da expansão do capital. Portanto, os valores constituintes da organização articulam-se em uma relação de influências recíprocas com seus objetivos, ou ainda, o conceito de qualidade aqui aplicado se identifica com a racionalidade do processo produtivo e com as relações que se desenvolvem entre este e a sociedade, não sendo, desta maneira, abstrato, universal nem *apriorístico*, mas antes uma construção histórica e assim permeado por uma visão de mundo e por uma visão de homem. Categorias que se definem na ideologia legitimadora desta forma de produção da existência humana, respectivamente: o liberalismo e o capitalismo.

A qualidade na educação que vem sendo difundida pelo Estado, por representantes empresariais, por educadores e por representantes das universidades brasileiras, aproxima-se desta orientação liberal, que procura condicionar a educação ao sistema produtivo e, portanto, através da mesma orientação teórica que sustenta a racionalidade do processo de produção referido anteriormente. Sendo ideologicamente a-histórica e com pretensões de universalidade, esta abordagem do conceito de qualidade tende a conservar a ordem social vigente — excludente e elitista —, contradizendo o lugar da educação na própria ideologia liberal e contrapondo-se — como veremos mais adiante — à natureza do fenômeno educativo.

“(...) essa matriz liberal leva à ambigüidade: defende a escola pública, universal e de direito de todos. A educação deve promover a igualdade social e está ligada a um projeto de sociedade mais justa. É uma proposta contraditória porque a lógica do sistema econômico-social que corresponde a esta ideologia, o capitalismo, revela que esse ideal é inexecutável. Ao mesmo tempo em que defende uma sociedade em que todos tenham o mesmo direito, os mecanismos sociais inviabilizam tal pretensão, excluindo inexoravelmente uma parcela da população (...)” (Castanho. 1983, p.33).

Os conceitos de administração escolar e de qualidade sob esta orientação não levam em consideração esta contradição estrutural do capitalismo expressa no âmbito da educação e tendem a explicar a crise da qualidade de ensino como

falta de eficácia, de eficiência, má aplicação das teorias administrativas empresariais às práticas gerenciais na educação e na escola. Revela-se, pois, uma abordagem despolitizada, a-histórica e funcionalista da gestão do ensino em qualquer grau.

“(...) o conceito liberal de qualidade privilegia a forma, os métodos, a mudança curricular; o incremento de recursos materiais e financeiros, acreditando que a qualidade poderá resolver-se com essas providências. A concepção liberal de qualidade entende a crise da qualidade de ensino como uma disfunção no âmbito da escola.” (Idem, ibidem, p. 34).

Lima e Afonso, analisando a racionalização da escola ensejada pela ideologia da modernização, explicam melhor a orientação teórica das atuais gestões da escola e da educação.

“A organização e a administração escolares surgem progressivamente despolitizadas e desideologizadas, naturalizadas como instrumentos técnico-racionais, (auto)justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernização e de reforma educativa. As exigências de modernização e as pressões econômicas e de mercado são intencionalmente desarticuladas dos contextos políticos e sociais concretos e dos enquadramentos institucionais precisos; a eficácia, porque assenta na monorracionalidade, impõe-se de forma independente dos contextos institucionais; a empresarialização da educação configura-se como the one best way para a consecução de opções políticas e sociais que são apresentadas como determinismos macroeconômicos à escala europeia ou mundial, impossíveis por isso mesmo de ignorar e de equacionar fora dos grandes desafios consensualmente definidos.” (Lima e Afonso, 1994, p. 34-35).

As novas propostas para a administração escolar e para a educação, com especial destaque para a *Gestão da Qualidade Total*, surgem fundadas nos imperativos da nova ordem mundial, do mercado globalizado, das novas funções da ciência e da tecnologia e se constituem em uma re-semantização¹⁴ — ou “seqüestro de linguagens” — das reivindicações dos movimentos sociais e político-educacionais sobre qualidade de vida e qualidade de ensino. No entanto, constituem-se de fato no ressurgimento da *Teoria Geral da Administração*¹⁵ — base dos modelos e práticas gerenciais da empresa capitalista — na educação, apresentadas em uma nova forma, que, por sua própria racionalidade, não tem em conta a especificidade do fenômeno educativo.

É necessário, pois, mostrar o natureza ideológica e a impossibilidade teórica de superação dos problemas da qualidade do ensino dessas abordagens da gestão escolar. Vitor Henrique Paro, analisando as dimensões técnica e política da administração capitalista e das teorias administrativas, mostrando seu caráter ideológico, escreve:

“Embora esses dois aspectos (técnico e político) da administração estejam indissolivelmente ligados, e apesar do papel decisivo que representa a dimensão político-econômica na perpetuação da dominação, apenas as razões técnicas são apresentadas pela teoria administrativa para justificar a burocratização das atividades. Essa dimensão técnica cumpre, assim, além de seu papel intrinsecamente técnico, também uma importante função ideológica — entendida esta, mesmo em seu sentido estrito, de falseamento da realidade concreta —, já que contribui para encobrir as verdadeiras razões políticas e econômicas da burocratização e da administração capitalista de modo geral. Além disso, na medida em que procura responder à exacerbação das contradições entre capital e trabalho, justificando-as a partir de argumentos técnicos, esse elemento ideológico torna-se crucial para a administração capitalista, acompanhando-a durante todo o seu desenvolvimento. Entretanto, tal componente não aparece sempre explícito, quer na teoria quer na prática da administração, sendo, em vez disso, permanentemente obscurecido pelo desenvolvimento de eficientes métodos e técnicas de organização.” (Paro, 1988, p.69).

As teorias administrativas apresentam-se, pois, como instrumentalizadoras dos processos administrativos da empresa capitalista, ao mesmo tempo em que legitimam esta ordem social cuja centralidade se encontra na produção da mais-valia e por isto na dominação do capital sobre o trabalho. Elas se apresentam apenas sob seu aspecto técnico e se burocratizam em uma repetição infinita nas várias atividades humanas, como uma lei que se aplica a qualquer situação, independente de sua especificidade concreta. Ainda sobre a *Teoria Geral da Administração* enquanto ideologia, afirma Tragtenberg:

“A Teoria Geral da Administração é ideológica, na medida em que traz em si a ambigüidade básica do processo ideológico, que consiste no seguinte: vincula-se ele às determinações sociais reais, enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do trabalho; e afasta-se dessas determinações sociais reais, compondo-se num universo sistemático, organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto ideologia. Assim como as teorias macroindustriais do século passado de Saint-Simon, Fourier e Marx representaram a resposta intelectual ante os problemas oriundos da revolução industrial, as teorias microindustriais de Taylor-Fayol responderão aos problemas da era da eletricidade e a Escola de Relações Humanas, Estruturalista e Sistêmica refletirão os dilemas atuais.” (1980, p. 89).

Os aspectos ideológicos da administração capitalista na sua teoria e prática, quando se tornam explícitos, são suficientes para mostrar a impossibilidade teórica de explicar e dar sustentação à administração escolar e da educação. No entanto, é preciso compreender este mesmo problema do ponto de vista educacional, ou seja, é necessário compreendê-lo a partir da especificidade do fenômeno educativo. Neste sentido, penso que no âmbito da produção teórica da

administração escolar no Brasil, Paro, em seu livro já mencionado, oferece uma importante contribuição. O autor — incorporando as reflexões de Marx sobre o *trabalho imaterial* e o uso que delas fez Saviani, para melhor entender a natureza do ato educativo — estuda o *processo de produção pedagógico na escola*, considerando o *papel do educando no processo de produção pedagógico*, o *conceito de “produto” da educação escolar* e a *natureza do saber envolvido no processo educativo escolar*.

Marx¹⁶ discute a possibilidade ou não da generalização do modo capitalista de produção nas modalidades não-materiais de produção e Saviani, a partir dessas considerações, identificando o trabalho educacional com a forma de produção não-material, na qual o produto não se separa do processo produtivo, argumenta:

“De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, “pela natureza da coisa”, isto é em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá aí, senão em algumas esferas.” (Saviani, 1984, p. 81-82).

Ao analisar o papel do educando no processo de produção pedagógico na escola, Paro observa a peculiaridade deste fato. O aluno, enquanto participante do processo, é, ao mesmo tempo, objeto de trabalho humano (do professor) e sujeito do ato pedagógico, ou seja, ele é co-produtor do processo educativo. Isto empresta às atividades desenvolvidas na escola, em especial à aula, uma singularidade, que se revela imprescindível para a administração escolar. Sendo o aluno co-produtor e consumidor do produto realizado na escola, ele traz para o processo sua subjetividade. Assim, para que aprenda, ele “deve apresentar alguns pré-requisitos mínimos, relativos tanto a sua saúde física e mental quanto a uma prontidão afetiva, intelectual e cultural.” (Paro, 1988, p. 143).

“Mas, como sabemos, a grande maioria da população de nossas escolas apresenta todo tipo de problemas relacionados à desnutrição, fome, carência cultural e afetiva, falta de condições materiais e psicológicas para o estudo em casa, necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, bem como uma série de outros problemas, advindos todos eles do estado de injustiça social vigente e que comprometem o desenvolvimento do aluno na aprendizagem. Na indústria, há especificações bastante precisas a respeito do objeto de trabalho, podendo-se obter, no mercado, a partir dessas especificações, a matéria prima que comporá o novo produto. No caso da escola, embora se possam arrolar as características desejáveis para que o aluno seja submetido com êxito ao processo educacional, não é possível exigir, sempre, que os alunos

apresentem tais especificações, já que isso depende de variáveis sociais e econômicas que escapam ao controle da escola.” (idem, ibidem, p. 143).

Ao considerar o conceito de produto da educação escolar, Paro aprofunda as especificidades do fenômeno educativo e as respectivas especificidades da teoria e da prática da administração escolar. Partindo da não-passividade do aluno no processo educacional, o autor indica a aula como uma atividade para a consecução do produto escolar. O produto consistiria na transformação do aluno propiciada pela aquisição de saber, técnicas, valores etc. E, portanto, permaneceria para além de sua fase de escolarização, consistindo em um saber por ele incorporado, do qual ele faria uso de acordo com sua vontade nas suas atividades ao longo de sua própria vida. Como avaliar a **qualidade** do produto escolar nesta perspectiva?

Na produção material, a divisão pormenorizada do trabalho significa a própria desqualificação do trabalhador promovida pela ciência e a tecnologia através da expropriação do seu saber sobre o trabalho e a sua incorporação aos meios de produção, tornando-se, desta forma propriedade do capital. No processo produtivo escolar, em razão de sua própria natureza, há um saber inalienável do trabalhador, trata-se do saber historicamente acumulado pela humanidade, “o qual não permanece apenas no ato de produzir a educação, mas ultrapassa esse processo, de forma análoga à matéria-prima na produção material, que entra no processo de produção como matéria-prima e sai como parte componente do novo produto” (Paro, 1988, p.147).

A divisão técnica do trabalho foi engendradora com base na possibilidade de separação entre a concepção e execução do trabalho humano, de maneira que se torna possível a primeira dimensão ser desempenhada nos departamentos de projeto, de planejamento, de controle de qualidade, etc., das empresas capitalistas, enquanto a execução realiza-se distante da primeira, por outras pessoas, no “chão da fábrica”. Isto implica dizer que o saber sobre o trabalho fundante da concepção na produção material, pode ser separado do ato da produção. O mesmo não se pode afirmar da matéria-prima e do objeto de trabalho, dado que a produção não se realiza sem eles.

“Eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico.” (Paro, 1988, p. 148).

Em síntese, a natureza do fenômeno educativo na escola se mostra única quando analisada segundo os aspectos anteriormente estudados e, portanto, sua administração e os conceitos daí decorrentes não podem ser emprestados a teorias

generalistas, abstratas e ideológicas, antes devem ser produzidos a partir da essência daquilo que se quer administrar, ou seja, o processo de produção pedagógico na escola. Conclui-se, desta maneira, que a Teoria Geral da Administração, bem como os conceitos de qualidade de ensino dela decorrentes, não podem ser aplicados à educação, sob pena de não resolverem os problemas aí encontrados — dado que suas causas são de natureza estrutural — e, ainda, se aplicados, concorreriam para o seu obscurecimento, considerado o caráter ideológico das teorias administrativas produzidas no interior da empresa capitalista.

Qualidade Total em Educação

O entendimento do que seja *Qualidade Total* em Educação nos impõe o itinerário da reconstrução do conceito — mesmo sem considerar seus condicionantes históricos — a partir de seus primeiros e principais formuladores. Desta forma, tomaremos as definições da Internacional Organization for Standardization (ISO — 9000), de Frank M. Gryna e J. M. Juran (este último é fundador e Presidente Emérito do Juran Institute Inc) e, finalmente, de W. Edwards Deming. As definições produzidas por estes autores e instituições sempre tiveram como foco a empresa capitalista e o conceito de qualidade por eles preconizado não esteve, em geral, separado da produtividade, dos baixos custos e da hipótese da *identidade de interesses* entre os trabalhadores da organização e os proprietários do capital sob qualquer forma jurídica. A ISO-9000 fornece uma definição simples sobre qualidade, apesar de as normas decorrentes do conceito objetivarem se tornar padrão mundial para compradores, fornecedores, etc., no atual mercado internacional globalizado. Segundo esta organização,

“Qualidade é adequação ao uso. É a conformidade às exigências. É o produto projetado e fabricado para executar apropriadamente a função designada”¹⁷.”

O *Manual de Controle de Qualidade*, de Gryna e Juran, apresenta as “Definições na Literatura” sobre qualidade:

“A American Society for Quality Control reconhece os significados múltiplos da palavra qualidade. O significado adotado como padrão é: ‘A totalidade das características de um produto ou serviço relacionadas com sua habilidade em satisfazer às necessidades implícitas ou declaradas’

O Glossário da Organização Européia para o Controle de Qualidade (1981) apresenta a seguinte definição para qualidade: ‘A totalidade das características de um produto ou serviço relacionados com sua habilidade em satisfazer uma determinada necessidade. No que diz respeito à qualidade dos produtos manufaturados, ela é determinada principalmente pela qualidade do projeto e pela qualidade de fabricação’.

A enciclopédia Soviética define qualidade da seguinte maneira: 'Qualidade de produtos, o conjunto das propriedades de um produto que determinam sua habilidade em satisfazer às necessidades para as quais ele foi criado'' (Gryna, Juran, 1991).

As definições apresentadas no mundo todo são simples e parecidas. Em geral, a qualidade é vista como um conjunto de habilidades de serviço ou produto capaz de atender às necessidades de um cliente ou fabricado de acordo com as especificações com que fora projetado. Estas definições não apresentam, em si, uma teoria administrativa ou um sistema gerencial, tão somente indicam a meta a ser atingida pelo gerenciamento da qualidade. Embora nestes compêndios sempre exista um capítulo dedicado a este fim, entendemos que Deming, em seu livro já citado, apresenta melhor os princípios sobre os quais a *Gestão da Qualidade Total* se estrutura. A maioria dos autores que se inspiram neste autor, parte dos *Quatorze Pontos do Método Deming* para adaptarem seu modelo gerencial a diversas áreas do trabalho humano. No entanto, o próprio Deming salienta a importância do “Saber Profundo” como sustentação de seu método:

“O ‘Saber Profundo’ visto como um sistema é descrito abaixo em quatro partes, cada uma relacionada com as outras.

A. Uma visão geral do que é o Sistema

B. Elementos de Teoria da Variabilidade

C. Elementos de Teoria do Conhecimento

D. Elementos de Psicologia

Não é necessário ser eminente em nenhum dos aspectos do “Saber Profundo” listados acima para compreender como o conjunto é colocado em prática. Os 14 pontos listados neste livro, destinados ao gerenciamento na indústria, na educação e no governo são consequências naturais do “Saber Profundo” como um sistema.

Os vários elementos do sistema que denominamos ‘Saber Profundo’ não podem ser separados.” (Deming, 1990, p.XVII).

Neste conceito enunciado por Deming, os fundamentos da gestão da qualidade tomam corpo. Não bastam as especificações técnicas do produto ou serviço. Trata-se de uma abordagem sistêmica que envolve a estatística, a lógica formal e princípios de psicologia para a motivação intrínseca do trabalhador. A gestão da qualidade pretende tornar-se um sistema de valores que se incorpora ao trabalhador a partir do gerenciamento da qualidade. Estas características ficam mais claras na formulação abaixo.

“Gestão da Qualidade Total é um conjunto de princípios, ferramentas e procedimentos que fornecem diretrizes tanto para profissionais liberais como para a administração de uma empresa. A Coopers & Lybrand dá a seguinte definição:

'Envolver todos os funcionários de uma organização para controlar e melhorar permanentemente a maneira como o trabalho é realizado, a fim de ir ao encontro das expectativas de Qualidade do cliente'.

Na GQT, Qualidade significa qualquer coisa que tenha valor para uma empresa (...). Isto inclui a Qualidade física dos produtos e serviços, a produtividade, a eficiência, a ética, a moral, a segurança e a utilização racional dos recursos disponíveis.

A organização da GQT é dinâmica e utiliza planejamento estratégico para se alinhar com o futuro. É flexível, para reagir às mudanças da demanda e do ambiente. Em resumo, é talhada para o sucesso em um mundo onde a única constante é a mudança contínua.” (Carr, e Littman, 1992, p.3-4).

A *Qualidade Total* e sua gestão enquanto ideologias empresariais tornam-se mais claras na formulação de uma das últimas edições da ISO — 9000 (Um Caminho para Qualidade Total), na qual se lê:

*“Quando falamos em qualidade, a maioria de nós pensa, unicamente, em qualidade do produto final, ignorando todos os outros aspectos qualitativos que são condição sine qua non para a produção de algo com qualidade. Neste aspecto, queremos nos referir à qualidade dos Recursos Humanos, sem contudo ignorarmos os outros aspectos da Qualidade, pois é a partir da qualidade das pessoas que se produz algo com qualidade. Qualquer empresa, seja ela estatal ou privada, multinacional ou nacional, tecnologicamente avançada ou não, é constituída por pessoas e **são elas quem, fundamentalmente, diferenciam umas empresas das outras.***

*Qualidade é algo que hoje é parte integrante das nossas vidas, abrangendo desde os aspectos puramente particulares e individuais aos de serviço e da sociedade. Qualidade não é só um produto ou serviço que adquirimos e usamos em casa; qualidade é, também, a forma como estamos perante a vida, como nos comportamos individual, social e profissionalmente. Poderíamos dizer que ela tem como princípio o respeito que temos pelo próximo, seja ele quem for, e o respeito que temos por nós próprios. No fundo, **Qualidade tem como principal alicerce a educação e, podemos dizê-lo, começa no lar.**” (Dias Reis e Manãs, 1994, p.52).*

A Gestão da Qualidade Total é um conjunto articulado de elementos da Escola de Relações Humanas, da abordagem sistêmica da administração e da cultura organizacional. Relacionando aspectos psicológicos motivacionais com variáveis do clima organizacional, esta teoria produz um sistema de valores que conjuga os valores pessoais de seus funcionários com os valores dos produtos da empresa, no qual a qualidade ocupa lugar de destaque. Este sistema de valores — que se torna a cultura organizacional da instituição — procura integrar o trabalhador à empresa, colocando-a como mediadora entre eles e a sociedade. Ou seja, a Gestão da Qualidade Total é um conjunto de valores institucionais que procura promover a unidade dos funcionários e operários em um processo

administrativo cujo objetivo é a missão da empresa, articulada com a estrutura e o movimento do mercado. Esta “cultura organizacional” deve tornar-se, explícita ou implicitamente, o código persuasivo de conduta dos membros da organização, legitimando ou não todas as ações e comportamentos em qualquer nível hierárquico. A crítica efetuada por Tragtenberg à Escola de Relações Humanas aplica-se também à Gestão da Qualidade Total.

“A Escola de Relações Humanas representa a evitação e a negação, — no sentido psicanalítico — em nível institucional do conflito de classes, procurando alcançar a maior produtividade da empresa por intermédio de entrevistas de diagnóstico do candidato a trabalhador com os inevitáveis testes de personalidade, criando uma rede de serviços sociais na empresa, o sempre presente jornalzinho interno, a assistência personalizada de casos, mantendo cursos e cursilhos que impõem sub-repticiamente maneiras de pensar, sentir e agir através das quais é transmitida a ideologia dos donos da vida. A psicologização dos problemas do trabalhador teve como finalidade seu condicionamento fundado no convencimento de que vive no melhor dos mundos, havendo somente casos pessoais a serem tratados ou quando muito, minigrupos. Com isso, se escamoteiam referências à totalidade do social.” (Tragtenberg, 1980, p. 198-199).

A gestão da qualidade total que se origina no contexto da nova ordem mundial e dentro da empresa capitalista carrega em si a pretensão de universalidade e por isso reivindica sua aplicação em todos os setores do trabalho humano. Desta forma é transposta para a educação, diretamente, sem consideração das especificidades do fenômeno educativo e, por conseguinte, sem uma abordagem da escola em sua unicidade institucional. Isto é verificável na adoção do método de Deming *para uma escola de qualidade total*, como se pode verificar abaixo:

“É de sua autoria (Deming) uma metodologia diferente, voltada para a gestão das organizações (...). Deixemos o próprio Deming falar sobre os tópicos específicos de sua teoria:

- *Quanto maior for a qualidade, menores serão os custos de produção.*
- *Essa Qualidade deverá ser buscada a cada passo do processo e não através de uma inspeção final.*
- *A empresa deve perseguir firmemente os seus propósitos, pois, dessa maneira, seus empregados se sentirão mais seguros e motivados.*
- *É preferível o trabalho em equipe ao individual.*
- *As pessoas podem produzir melhor se não se sentirem coagidas a alcançar metas.*
- *Em vez de chefes, precisam-se líderes.*
- *Quebrem as barreiras entre os escalões hierárquicos e as paredes que separam as pessoas.*
- *Eliminem o medo no trabalho.*
- *Fomentem o orgulho pelo trabalho bem-feito.*

- *Persigam o aperfeiçoamento constante. Por melhor que esteja um processo, ele ainda pode ser aperfeiçoado.*

A ESCOLA é uma organização humana. Apesar de sua natureza diferenciada e de sua missão específica, na Escola estão presentes os mesmos elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição(...).

Além disso, na escola, como em todas as instituições, acontecem processos de planejamento, organização, liderança (direção) e avaliação (controle) dos trabalhos.

Acreditamos, portanto, que o pensamento de Deming é aplicável à Escola.” (Ramos, 1992, p. 11-12).

Em seu segundo livro sobre o assunto, Cosete Ramos explica melhor o que pretende ao adotar a GQT para a escola.

“Ao optar pela Gestão da Qualidade Total, a Escola colocará prioridade no olhar para dentro, no revisitar-se, a fim de identificar as deficiências e os problemas que a impedem de alcançar a excelência. Trata-se, enfim, de uma abordagem que busca o fortalecimento e o aperfeiçoamento permanente da instituição. [Através do:] compromisso do diretor(a), engajamento da equipe gerencial, parceria com os professores, envolvimento dos alunos, mobilização do corpo técnico de apoio, aliança com os clientes externos, pacto da qualidade, elaboração do programa da qualidade, organização de comitês de qualidade, execução de projetos pilotos, melhoria de processos, divulgação de resultados, premiação por méritos, novas alianças, novas equipes de qualidade, permanente busca de excelência.” (Ramos, 1994, p. 7-8).

Diante do que se expôs sobre a natureza do processo de produção pedagógico na escola e sobre a possibilidade de aplicação de teorias administrativas à gestão escolar, pode-se concluir que a Gestão da Qualidade Total não tem a possibilidade de explicação da produção concreta da escola e sua relação com a sociedade. Menos ainda, de resolver os problemas reais ligados à qualidade de ensino cujas causas residem nos mecanismos sociais e econômicos do modo de produção capitalista. Ao tentar reduzir os problemas desta natureza à sua dimensão psicológica e tentar equacioná-los a partir da motivação pessoal, a Gestão da Qualidade Total obscurece as contradições sociais e atua, portanto, enquanto ideologia a serviço do capital.

A análise dos condicionantes históricos da *Filosofia da Qualidade Total*, bem como de seus pressupostos teórico-metodológicos, permite-nos algumas conclusões. Esta abordagem administrativa origina-se na empresa capitalista como necessidade para o gerenciamento do processo produtivo, no contexto do que chamamos de Terceira Revolução Industrial. A *Gestão da Qualidade Total* é, portanto, uma demanda estrutural para estas empresas. Na nova ordem econômica mundial, a ciência, a tecnologia e o conhecimento tornaram-se fatores de produção, o que orienta uma reconfiguração da esfera educacional e, diante

do exposto, pode-se dizer que a tendência é de aproximação entre o sistema educacional e o setor produtivo. O que observamos, no entanto, são iniciativas predominantemente dos setores público e empresariais, com propostas pedagógicas fundadas nas teorias administrativas empresariais. As reformas institucionais nos vários setores da atividade humana tendem a realizar-se ordenadas pelas necessidades de natureza estrutural impostas pela nova ordem internacional. Empresários e tecnocratas enunciam teorias educacionais para este estágio embasadas em princípios estranhos à educação. Cabe aos educadores e teóricos da educação a tarefa do exame crítico dessas tendências. As tomadas de posição, sem concessão a estéreis maniqueísmos, devem ser oportunas e fundadas no conhecimento objetivo dessa realidade que cada dia mais nos desafia como a velha esfinge egípcia desafiava os caminantes.

Notas

1. O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU) e o Banco Mundial. Desta Conferência resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos de nove países que apresentam baixa produtividade do sistema educacional (Bangladesh, Brasil, China, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão). Integrando este grupo, o Brasil, através do Ministério da Educação e do Desporto, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, que está sendo objeto de discussão em todo o País. (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o plano decenal de educação para todos*. p.3, 1993.)
2. OLIVEIRA, M. A. O desafio presente: o neoliberalismo e a estratégia de organização do capital. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 4 p. 4-5, fev./94.
LINS, H. N. A reestruturação da economia mundial e o projeto neoliberal para o Brasil. *Análise Econômica*, Porto Alegre, v. 11, p. 154 — 171, mar./93.
3. O fordismo, enquanto modelo de desenvolvimento, caracteriza-se como um regime de acumulação intensiva com consumo de massa e regulação monopolista através do Estado e através de outras instituições gestoras da economia. Este “modelo de desenvolvimento [contém] um paradigma industrial alicerçado em boa medida na intensa utilização de formas tayloristas e fordistas de organização do trabalho. Vale dizer, um padrão industrial caracterizado por um elevado grau de mecanização e profunda divisão técnica do trabalho” (LINS, H. N., *Ibidem*, p. 156)
4. *Ibidem*, p. 155-158.
5. “(...) para consolidarmos nossa inserção na Segunda Revolução Industrial (...) demoramos cerca de um século, entre seu advento nos países mais avançados (1870-

- 1890) e o momento em que completamos a instalação da indústria pesada no Brasil (1970-1980). Cano, W. *Reflexões sobre o Brasil e a Nova (Des) Ordem Internacional*. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 21.
6. BRASIL. Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. Ministério da Justiça. Secretaria da Ciência e Tecnologia da Presidência da República. *Programa brasileiro da qualidade e produtividade*. Brasília, maio/1990, p.3.
 7. Id ibidem, p. 5
 8. Sobre a adoção de um projeto nacional com orientações neoliberais para um país — o caso chileno — afirma Cano que “é necessário dizer, contudo, que o total de rendas correntes do Estado, no Chile — *ao contrário do que diz o discurso neoliberal* — aumentou, de 35,4% do PIB chileno, no período 1977-79, para 38,2% em 1988, graças, fundamentalmente, à receita parafiscal imposta sobre o cobre (que se mantém estatizado...). Convém lembrar que no Brasil aquelas cifras situam-se hoje em torno de 21%! Lembremos ainda que o ajuste chileno esterilizou recursos públicos equivalentes a 8% do PIB, efetuando ainda drásticos cortes nos gastos sociais. As cifras da CEPAL e do FMI mostram que, enquanto os gastos sociais do governo chileno, por habitante, de 100 em 1980, caíram em 1988 para 58 na educação, 78 na saúde, e 70 no seguro social e habitação, os gastos para pagamento de juros saltavam para o índice de 1.707. (Cano,1993, p. 31).
 9. Tratando de reformas necessárias para a inserção cautelosa do Brasil na nova ordem internacional, Cano ressalta a importância estrutural da educação e a necessária aproximação com o setor produtivo, com o objetivo de concretização de formas de administração empresariais demandadas pela terceira revolução industrial, ao que se pode inferir, identificadas com a *Filosofia da Qualidade Total*. “Tal como no setor público, há que se restaurar o nível educacional e reciclar o nível técnico da força de trabalho, tanto para se tentar dar conta de antigos problemas de menor complexidade, como, e principalmente, para prepará-la para a modernidade. Não há empresa moderna sem força de trabalho moderna. Não há como incorporar — em escala ampliada — novas tecnologias e novos processos, sem que se conte com força de trabalho compatível para isso e para os requisitos de *novas formas de gestão empresarial impostas pela Terceira Revolução Industrial* (Cano, 1993, p. 39, grifos nossos).
 10. Fernando Henrique Cardoso. Trechos do discurso de FHC. *Folha de S. Paulo*, 15. 12. 94. Cad. 1, p. 6.
 11. Id. Ibidem. p. 6.
 12. Em 14 de julho de 1992, o Governo do Estado de São Paulo, a Presidência da Confederação das Indústrias, a Presidência da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, a Presidência do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e instituições comunitárias de ensino e produção assinaram uma Carta de Princípios sobre os valores que deveriam orientar as relações entre as empresas, as universidades e o governo, na qual se lê: “Os novos cenários do mundo, com a divisão entre ricos e pobres, impõem ao Brasil um esforço maior para competir internacionalmente e assegurar desenvolvimento econômico com justiça social. Nesse contexto em que as tecnologias, principalmente as consideradas de ponta, são instrumentos do poder. o resgate de nossa soberania passa pela parceria dos agentes sociais, governo, empresas

e universidades que precisam assumir atitudes proativas em benefício do social resguardados seus respectivos espaços de atuação, bem como suas responsabilidades específicas. A interação empresa-universidade é condição fundamental na construção do novo tripé sobre o qual se mantêm, nos países desenvolvidos, as estruturas de mercado: velocidade de informação, agilidade de gestão e avaliação contínua. Da reestruturação de nossa organização econômica depende a soberania do País como nação independente, política e economicamente. Na conquista desse desiderato, a chave do êxito está na convergência das vontades em torno de objetivos comuns, unindo as empresas, as universidades, o governo e a comunidade. **A Pedagogia da Qualidade**, ponto de encontro na convergência dessas vontades, poderá constituir-se, com relação à inserção do País no mercado internacional, na força inibidora de influências arcaizantes: o especialismo econômico, a obsessão burocrática, o centralismo hierático, o igualitarismo a qualquer preço, o globalismo sem perfil nacional, a tradição congelada e a inovação sem propósito definido.” (grifos nossos) (*Encontro Nacional Indústria-Universidade Sobre Pedagogia da Qualidade*. Anais. Rio de Janeiro: Confederação Nacional das Indústrias/ Serviço Social da Indústria/ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/ Instituto Euvaldo Lodi, 1992. Sobre as influências dessa nova conjuntura do capitalismo mundial no ensino superior brasileiro, ver SILVA JR, João dos Reis. *Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil*. Piracicaba: UNIMEP, mimeo, abr/1995.

13. W. Edwards Deming é (sic) consultor de renome internacional, cuja obra levou a indústria japonesa a adotar novos princípios de administração, revolucionando sua qualidade e produtividade. (...) O Dr. Deming vem atuando profissionalmente no mundo todo há 40 anos. Como reconhecimento por sua contribuição à economia japonesa, a Associação Japonesa de Ciência e Engenharia (JUSE) instituiu os Prêmios Deming anuais para contribuições à qualidade e confiabilidade dos produtos (Id ibidem).
14. Seria interessante aprofundar a análise da vasta operação “sequestro de linguagem”, que está ocorrendo na cruzada pró qualidade. Os exemplos mais gritantes se referem a “qualidade de vida” e “cidadania” (ASSMANN, 1993, p. 15).
15. No processo de produção capitalista, o comando está nas mãos dos proprietários dos meios de produção. Esse comando se reflete na superestrutura política, jurídica e ideológica, que se organiza com vistas ao domínio da classe capitalista, detentora do poder econômico, sobre o restante da população. A administração, ou a utilização racional de recursos para a realização de fins, adquire, na sociedade capitalista, como não podia deixar de ser, características próprias, advindas dessa situação de domínio (Paro, 1988, p. 45).
16. A produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz *mercadorias*, pode ser de duas espécies:
 1. Resulta em *mercadorias*, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre a produção e consumo como *mercadorias vendáveis*, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. A produção capitalista aí só é aplicável de maneira muito restrita, por exemplo, quando um escritor numa obra coletiva — enciclopédia, digamos — explora exaustivamente um bom número

de outros. Nessa esfera, em regra, fica-se na *forma de transição* para a produção capitalista, e desse modo os diferentes produtores científicos ou artísticos, artesãos ou profissionais, trabalham para um capital mercantil comum dos livreiros, numa relação que nada tem a ver com o autêntico modo de produção capitalista e não lhe está ainda subsumida, nem mesmo formalmente. (...)

2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados (...). Embora eles não sejam *trabalhadores produtivos* em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica às empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é *trabalhador produtivo*. Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas (Marx, 1980, v. 1. p. 403-404).

17. ISO-9000. *Organização Internacional de Normalização*. São Paulo: Makron Books, 1993.

Referências Bibliográficas

- ASSMANN, H. *Qualidade/Qualidade Total: Patranhada Ideológica e Desafio Real*. (com um anexo bibliográfico). Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- BRASIL. Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento. Ministério da Justiça. Secretaria da Ciência e Tecnologia da Presidência da República. *Programa brasileiro da qualidade e produtividade*. Brasília, maio/1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *O que é o plano decenal de educação para todos*, 1993.
- BRESSER PEREIRA, L. C. Prefácio. Em: NAKANO, Y. et al.. *O Brasil frente a um mundo dividido em blocos*. São Paulo: Editora Nobel, 1994.
- CANO, W. *Reflexões sobre o Brasil e a Nova (Des) Ordem Internacional*. Campinas: UNICAMP, 1993.
- CARR, D. K. e LITTMAN, I. D. *Excelência nos Serviços Públicos: gestão da qualidade total na década de 90*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- CASTANHO, M. E. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papirus, 1989.
- DEMING, W. E. *Qualidade: A Revolução da Administração*. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.
- DIAS REIS, L. F. S. e MAÑAS, A. V. *ISO — 9000: um caminho para a qualidade total*. São Paulo: Érica, 1994.
- Encontro Nacional Indústria-Universidade Sobre Pedagogia da Qualidade*. Anais. Rio de Janeiro: Confederação Nacional das Indústrias/ Serviço Social da Indústria/ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/ Instituto Euvaldo Lodi, 1992.
- Fernando Henrique Cardoso. Trechos do discurso de FHC. *Folha de S. Paulo*, 15. 12. 94. Cad. 1, p. 6.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- JURAN, J. M. e GRUNA, F. M. *Juran, Controle de Qualidade: Handbook (Conceitos, Políticas e Filosofia da Qualidade)*. São Paulo: Makro, McGraw-Hill, 1991.
- LEITE, Marcia de Paula. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso et al.. *O mundo do trabalho*. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- LIMA, L. C. e AFONSO A. J. A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XIV, n. 44, abr/94.
- LINS, H. N. A reestruturação da economia mundial e o projeto neoliberal para o Brasil. *Análise Econômica*, Porto Alegre, v. 11, p. 154 — 171, mar./93.
- MARX, K. *Teorias da Mais-Valia: história crítica do pensamento econômico*. Livro 4, v. 1 de *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- NACIONES UNIDAS. COMISSÃO ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. *TRANSFORMACION PRODUCTIVA CON EQUIDAD*. Santiago de Chile, 1990.
- OLIVEIRA, M. A. O desafio presente: o neoliberalismo e a estratégia de organização do capital. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v. 4, fev./94.
- PARO, V. H. *Administração escolar: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- RAMOS, C. *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- SAVIANI, D. *Ensino Público e Algumas Falas Sobre Universidade*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1984.
- SGUISSARDI, V. e SILVA Jr, J. R. *As Novas Faces do Ensino Superior Privado*. UNIMEP, mimeo, maio/1994.
- SILVA JR, João dos Reis. *Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil*. Piracicaba: UNIMEP, mimeo, abr/1995.
- TRAGTENBERG, M. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo, Ática, 1980.

João dos Reis Silva Júnior é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

Endereço para correspondência:

Rua Tiradentes, 630 - Ap. 124

13.400-760 - Piracicaba - SP.

E-mail - UNIMEP@CARPA.CIAGRI.USP.BR



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 sequencializem 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 distinction. 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 heterogênea formada pelos “novos” agentes sociais do controle simbólico que se dedicam a “profissões especializadas em serviços pessoais” e de comunicação. Ver “Clase y pedagogías visíbles 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 *Educação & 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



20(1):239-248
jan./jun. 1995

RESENHA CRÍTICA

RAMOS, Cosete. *A Excelência da Educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, Cosete. *A pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

Escola de Qualidade Total: a consolidação do projeto neoliberal em educação

Maria Carmen S. Barbosa
Jaqueline Moll

O contexto no qual se produzem os livros aqui analisados organiza-se a partir de um quadro mundial de reordenamento neoliberal e de tendências muitas vezes neoconservadoras. Oriundos da transposição de preceitos políticos globais para a área da educação, estes livros apresentam-se como possíveis orientadores no encaminhamento de uma “transformação da organização do sistema educacional”, através de uma mudança na forma de gerenciamento escolar.

De algum modo, Cosete Ramos (Técnica do Ministério da Educação) tem divulgado a Qualidade Total em Educação (QTE) por todo o país, influenciando as políticas educacionais no âmbito público municipal, estadual e privado.

Para que possamos compreender alguns aspectos básicos da QTE, partimos da análise dos dois livros referidos, os quais sintetizam as idéias que podem ser consideradas como receituário básico da QTE e que, certamente serão os instrumentos/ferramentas daqueles que venham a aderir a este movimento no cenário educacional brasileiro.

Nossa proposta é, portanto, levantar alguns tópicos presentes nos livros e interpretá-los a partir de um referencial teórico diferenciado. Faremos, então, uma outra “leitura” e a elaboração de questionamentos, que coloquem em dúvida as certezas tão **definitivas** apresentadas pela autora. Neste contexto pretendemos abordar aspectos do “ensino fundamental”, que certamente constituirão lócus para a QTE.

Caracterizando as obras: que material é este?

No seu primeiro livro sobre a QTE, *Excelência na Educação: a Escola de Qualidade Total*, de 1992, Cosete Ramos apresenta aos leitores as principais idéias de W. E. Deming quanto à gestão da Qualidade Total nas empresas e as de W. Glasser, médico e psiquiatra norte-americano que propõe a adaptação do Método de Deming para as instituições educativas. Trata-se, basicamente, da transposição de uma Teoria de Gerenciamento Empresarial para o campo da pedagogia como se os problemas educacionais pudessem ser sintetizados na forma de gerenciamento. Uma simplificação absurda.

Há, em toda a proposta da QTE, a suposição de que uma alteração na forma de gerenciamento institucional possa ter um efeito de mudança no conteúdo da ação educativa.

O título do segundo livro *A Pedagogia da Qualidade Total* sem dúvida alude a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire (este último citado como bibliografia pela autora), e certamente pode iludir aos leitores com possíveis proximidades teóricas dos dois autores. Ora, um livro que se intitula *A Pedagogia* e centra sua abordagem em técnicas que operacionalizam a qualidade total na escola, certamente se outorga o lugar de quem tem muito a dizer. Vamos então ver o que ele diz e como diz.

Antes de nos determos na temática, gostaríamos de pensar na organização e apresentação destes volumes. Tomemos, portanto, os livros — como objeto — para análise.

Em primeiro lugar, a editora chama-se *Qualitymark*, isto é, no seu nome próprio ela traduz um pouco de sua identidade.

Certamente os neoliberais são indubitavelmente menos envergonhados dos seus propósitos do que os liberais e conservadores de alguns anos atrás. Assim, um produto com este nome, denuncia claramente suas pretensões quanto a sua relação com a marca, o mercado e a “qualidade”. Na capa do 1º volume aparece uma escola em construção, traduzindo a pretensão de que o livro seja a ferramenta para esta tarefa.

Na figura da capa do 2º volume, temos um jovem que desvenda, sorrindo, a internalidade da escola. E de que escola se está falando? Pelo que observamos, é uma escola onde o espaço burocrático (secretaria, reprografia) é tão grande

quanto o espaço de sala de aula; uma escola na qual as atividades são “funcionalmente” distribuídas e executadas num contexto “asséptico” e “harmônico”. (Ramos, 1994: 61).

Nas orelhas do livro há o insistente convite, que vai perdurar ao longo de todo o trabalho — “Seja um dos nossos”, “engaje-se na campanha da Rede Brasil de Qualidade Total”, “Venha pois colega, junte-se aos que acreditam no renascimento da Educação no Brasil” — quase que num sentido religioso de filiação e pertinência. E a proposta do tipo “Use o nosso ‘pacote’ e você será um dos nossos, dos modernos, dos donos do mercado, dos poderosos”. Ilusória sedução para o professorado, para pais e alunos.

O texto do livro é pouco dissertativo. A autora usa muitos gráficos e palavras, velando os significados por ela atribuídos aos conceitos-chave e possibilitando a construção de um significado em cada leitor.

Há “vinhetas gráficas” que apresentam: flores, pombas, “mãos que se encontram”. Desenhos que demonstram uma concepção estética e que divulgam as idéias de bondade, amor, cooperação, pureza e outros significados equivalentes.

Várias práticas, há muito utilizadas nas escolas, ganham novos nomes (de preferência em língua inglesa) como se, mudando os nomes (e a língua), pudéssemos modificar a realidade. Novas expressões são criadas a partir de um vazio conceitual.

Geralmente nos textos pedagógicos os autores utilizam algumas categorias de compreensão e desvendamento do processo educativo que se tornaram, de certa forma, tradição. Por exemplo fala-se: de alunos (sobre aqueles que ficam dentro e também os que estão fora da escola), sobre professores, sobre currículo, sobre conteúdos escolares, sobre relação com comunidade, metodologias, aprendizagem. O que parece surpreendente, e talvez não o seja, é que Cosete Ramos fala de educação escolar usando outras categorias que não são propriamente educacionais. São outras as palavras que importam, tais como: treinamento, gerente, clientela, sistema, controle estatístico, pacto, missão, fluxograma, fornecedores, dirigentes, ranking, gestão empresarial, círculos de qualidade, proposta estratégica, multiplicadores e potencializadores. Como sabemos, essas são palavras usuais na área de administração de empresas.

O espaço semântico no qual a autora se movimenta apresenta um conjunto de significados que expressam a transferência linear que ela fez de um dado campo do saber para outro, simplificando e desistoricizando o conteúdo pedagógico, criando um campo conceitual onde as categorias se excluem. Esta exclusão revela uma postura político-ideológica afinada com o modelo neoliberal.

Por outro lado, na tentativa de persuasão acerca desta proposta ideológica, a autora utiliza constantemente algumas palavras que há muito são utilizadas ressignificando-as, a partir de pressupostos completamente antagônicos. Entre elas estão: qualidade, participação, liderança, avaliação, dinâmica e outros.

A “filosofia” da qualidade total

A autora, ao longo dos livros, vai nos revelando que o que pretende disseminar é uma “filosofia”. Tal “filosofia” contudo, ignora o processo histórico permanente de produção de diferentes conhecimentos, que colaboram para a compreensão e a concretização do ato educativo e seus “entornos”, entre eles, a própria organização do sistema escolar.

Esta “filosofia” foi utilizada no Japão como estratégia de planejamento e gestão empresarial; segundo a autora, ela é a maior responsável pelo “poder” do capitalismo japonês. E essa significação ela assinala como uma “suprema maravilha”, isto é, um modelo que deve ser divulgado e utilizado por todos. Neste sentido a autora atribui a si o papel de espalhar a “boa nova” para os educadores brasileiros.

Na verdade, a questão da “filosofia” da Qualidade Total tem sido, na sociedade brasileira contemporânea, constantemente apresentada como o melhor, ou o mais curto, caminho para a “modernidade”. Não é por acaso que os meios de comunicação de massa estão continuamente falando da “Nova Onda” em termos de gestão empresarial.

Os meios de comunicação eletrônicos e impressos têm tratado constantemente das questões da qualidade total. Certamente temos uma “nova onda no ar”. Sem dúvida esta ampla divulgação de uma nova ideologia de gerenciamento toma um vulto inusitado. Isto é, se fosse apenas um novo modelo administrativo jamais teria tanta divulgação. Certamente é muito mais do que isto. Sabemos que quando um grupo social pretende transformar as realidades de poder em uma dada sociedade, ele precisa fazer uma conquista do consenso, a construção de uma metodologia que torne a sua proposição um “lugar comum” para todos. Este é o papel da ideologia na formação de um novo modo de pensar e de ver o mundo: a contribuição para a consolidação de um ‘senso-comum’ que abre espaços para que uma nova ordem venha a instaurar-se. Em outras palavras engendra-se a construção de uma nova hegemonia.

Do campo do gerenciamento empresarial, (vinculado ao “sucesso” da economia japonesa), a ideologia da Excelência, da Qualidade Total passa para outros campos da vida humana com poucas transformações. E, de alguma forma, vai constituindo aquilo que Eagleton denomina “Significado Transcendental”.

“Ocorre que, a partir desse jogo de palavras, certos significados são elevados, pelas ideologias sociais, a uma posição privilegiada, ou tornam-se os centros ao redor dos quais outros significados são obrigados a girar.” (Eagleton, apud Cherryholmes, 1993).

Isto é, a QTE parece, na visão da autora, poder ter um significado transcendental e, portanto, ser “tudo” e estar em todos os lugares.

O conjunto de idéias que Ramos definiu como “filosofia” apresenta-se de fato como um braço da ideologia neoliberal para o campo da educação.

A educação pública e QT

Nos dois volumes analisados, explicita-se uma mudança na concepção do papel do Estado em educação. Na perspectiva do “Estado de bem-estar social” é muito claro o papel da educação: o Estado é concebido como aquele que tem como princípio a garantia do direito à cidadania e, portanto, procura incluir todos os sujeitos sociais. O Estado é concebido como aquele que deve intermediar as negociações entre os sujeitos e agir como regulador e promotor de alguma forma de participação daqueles que estão excluídos do processo.

Num estado neoliberal, as regras são outras. Em primeiro lugar o sujeito não é um cidadão, mas um consumidor, isto é, o seu potencial de consumo é que vai estabelecer o seu lugar social, a sua inserção (ou não) na sociedade.

Atualmente o neoliberalismo em sua procura de obtenção de hegemonia no processo produtivo mundial, tenta seu ingresso na educação através deste novo modelo de pedagogia.

O movimento da QTE lembra o movimento tecnicista em educação que se instaura no Brasil pós-64, modelo que a mesma autora procurou operacionalizar através de um conjunto de modelos de ensino, que visavam “instrumentalizar” o professor para a chamada “Engenharia da Instrução”. Amplamente criticado pela comunidade acadêmica na década de 80, tal modelo traduzia, para o campo da educação, os reducionismos das teorias comportamentalistas e tecnicistas, adequando professor e aluno a um ‘esquema instrucional’ despoticizador das possibilidades políticas da escola. Como é bem conhecido, o tecnicismo em educação procura utilizar o modelo fordista de produção na educação. Este modelo caracteriza-se pelo trabalho individual, pela hierarquia, pela necessidade de especialização, pelo controle direto, supervisão e inspeção .

Conhecemos o resultado do uso do tecnicismo na educação brasileira, bem como as suas tentativas de substituir um projeto de escola pública democrática, gestado na década anterior. Portanto é bom perguntar: Para onde nos levará a QTE?

Mitificando conceitos (ou constituindo outros campos semântico-políticos)

Qualidade

A democratização da educação no Brasil passou, nos últimos 50 anos, por um processo de ampliação de vagas, e hoje podemos até afirmar, estatisticamente, que a questão da quantidade de vagas não está mais no centro das preocupações político-pedagógicas no País. Os dados apresentados pelo Censo Demográfico do IBGE, no Plano Decenal de Educação para Todos, apontam para os avanços

quantitativos obtidos nos últimos 40 anos em termos de índices de escolarização da população de 7 a 14 anos no Brasil: 1950 - 36,2%; 1960 - 45,4%; 1970 - 67,1%; 1980 - 80,4% e 1990 - 86,9%

No final da década de 70, alguns trabalhos começaram a apontar para a questão de que, apesar de termos conseguido um maior acesso à educação, as crianças brasileiras apresentavam uma baixa permanência na escola. Esta constatação, bem como os estudos que dela derivam, contribuíram para que as Universidades e movimentos sociais e de docentes comessem a lutar para que a democratização passasse também pela qualificação da escola para atender estes alunos. Afinal, o fracasso tinha endereço certo. Tal movimento retoma, de alguma forma, os movimentos de “otimismo” e “entusiasmo” da educação das décadas de 20 e 30.

Assim, educação de qualidade passa a ser uma palavra de ordem que se refere à democratização e à igualdade. Quando Ramos fala em qualidade de educação denota-se que, além da alteração na ordem dos termos, há também uma mudança no seu conteúdo.

Em primeiro lugar não se trata da mesma qualidade. Reverenciando o nível de produtividade/combatividade do modelo capitalista japonês, podemos compreender o conceito de qualidade para a QTE do ponto de vista da manutenção do esquema mercadológico/empresarial, no qual alguns detentores do poder/espaco/ mercado regozijam-se no topo de uma pirâmide social eticamente indefensável. Nossa compreensão de qualidade elege a superação da exclusão — marca estrutural do modelo econômico vigente — como questão maior para resolução dos problemas educacionais brasileiros. Portanto, há um antagonismo substancial no arcabouço político definidor de qualidade.

Em segundo lugar, para o discurso da qualidade nas décadas de 70 e de 80, nos movimentos sociais emergentes, vinculados a lutas pela educação, a questão da produtividade e da eficiência não era principal; ou pelo menos não era o aspecto pelo qual estavam eles preocupados em lutar. As preocupações eram com a questão da não alfabetização, da cidadania dificultada, do processo de exclusão do sistema escolar, ao qual a classe trabalhadora está historicamente submetida.

Não há, portanto, nenhuma possibilidade de equivalência semântica ou política na abordagem que Ramos confere à qualidade e na concepção desses movimentos.

Participação

A autora define participação como um movimento individual, uma mudança pessoal que leva o indivíduo a se colocar como um sujeito ativo no grupo. Isto é, há um componente de conversão onde após inexplicável, e quem sabe

miraculosa, transmutação, o sujeito assumia uma “missão”, a partir de um “pacto” com seus colegas.

Lembrando, em muito, os livros de auto-ajuda onde “aquele que quer” tudo pode, a questão da participação é vista apenas como uma questão de querer, determinar-se. Neste caso, o professor que não participa o faz apenas por uma inoperância individual, por não definir as metas adequadas, por não planejar algo com clareza, por não conhecer bem as “técnicas”. Como se a história, a vida, as escolhas de cada um fossem apenas uma questão de responsabilidade pessoal. Há uma redução completa do social para o individual.

Sob a égide de um discurso que prega a ‘descentralização administrativa’ aponta-se o diretor da escola como aquele que inicia e gerencia todo o processo participativo; portanto, nesta participação geral há um que manda. Sabemos que a escolha de um diretor acontece de diferentes formas e que por detrás de cada metodologia de seleção de diretores existem princípios políticos muito definidos.

Sob a falácia da “participação de grupos informais”, os componentes da participação escolar são: diretor/professores/alunos/ pais/empresas/sociedade. Mas por que as empresas têm papel de destaque? Por que as demais instâncias da sociedade civil não merecem tamanho destaque?

Os componentes da participação escolar exercem essa função de acordo com as expectativas e exigências do cliente (que em alguns momentos do livro são os alunos, os pais, as empresas, ou a sociedade). Mas quem são na verdade os clientes? É possível atender ao mesmo tempo as propostas de alunos-clientes, pais-clientes e sociedade-cliente? Explicita-se a perspectiva de homogeneização, característica de uma visão de sociedade que nega os confrontos e os conflitos.

O papel do educador é, neste caso, o de ser “mais um” no processo educativo. A sua formação, o seu compromisso, as suas escolhas ou definições técnico-pedagógicas não têm nenhum valor diferenciado, a ele cabe apenas parcela da responsabilidade. Que outro profissional pode ser tão omissivo quanto ao seu saber?

Pensamos, entretanto, que a participação de todos no processo educativo é uma via de luta importante; cabe a todos decidir sobre “o que se quer para as novas gerações”. Mas daí a colocar a responsabilidade do processo educativo formal sobre os ombros de todos, com o mesmo valor, com o mesmo compromisso, tirando do educador a sua responsabilidade profissional com a formação, com a educação, parece ser abusivo.

Escola, empresa, clientela

Ao constataremos a situação geral da educação brasileira, certamente iremos nos defrontar com dados que demonstram um acintoso fracasso. Fracasso este, que denota o tipo de produção social da escola e da sociedade e que necessita de rigorosa avaliação.

A PEDAGOGIA DE QUALIDADE total, expressa nas obras de Ramos, se coloca como sendo “a” alternativa pedagógica às grandes questões da educação brasileira. Perguntamos: E aqueles que estão fora da escola de QT? Quem serão os responsáveis por aqueles que não são consumidores? Isto é, onde, no delineamento desta proposta, estão incluídos os excluídos desde sempre?

A QTE faz um enquadramento linear da escola no sistema produtivo como uma empresa regida pelas regras e demandas do mercado. “Transação de longo prazo”! Essa é a expressão exata utilizada por Deming para dizer que a escola está no mercado e portanto precisa negociar tanto os produtos/conteúdos, quanto os símbolos. Nesta perspectiva, a educação e o conhecimento apresentam-se como mercadorias ou como produtos a serem consumidos e negociados num determinado espaço (escola).

Se considerarmos por um lado a camada populacional que frequenta nossa escola pública e por outro a ‘economia de mercado’ que permeia a lógica de compreensão de mundo da QTE, poderíamos inferir — a partir da condição de exclusão dos primeiros na segunda — que as demandas desta para aqueles certamente se restringirão ao treinamento e a sua adequação às novas características do processo produtivo: “status quo” vigente.

Indivíduo, grupo, liderança

Nesta proposta, aparecem com grande força as idéias de grupo, de indivíduo e de liderança.

As técnicas de dinâmica de grupo, utilizadas largamente nos anos 60 e 70 como forma de distensão dos conflitos sociais e também como pseudo-participação, voltam a ser apregoadas como forma de inclusão dos indivíduos, esquecendo que estes, na mesma proporção em que participam ou têm possibilidade de falar, também expõem-se e fragilizam-se.

Assim, as dinâmicas de grupo, usadas tanto por aqueles que pretendiam “libertar” como por aqueles que queriam “oprimir” são técnicas que podem ser extremamente coercitivas e podem representar uma possibilidade concreta de controle da participação social.

A visão de indivíduo que apresenta a QTE é aquela da autora em pauta: meritocracia. Em outras palavras, aqueles que se esforçam certamente obterão as recompensas. Nessa operação, retira-se a força do contexto social nas definições humanas.

Ignorando os estudos mais recentes da psicologia social, a QTE reforça a concepção de liderança como característica pessoal. Como algo inato que diferencia um indivíduo dos demais.

Devemos ter claro que conceitos como grupo, indivíduo/sujeito, liderança configuraram-se como temas importantes no processo de redemocratização da escola na história recente do Brasil.

Circulam no ambiente educacional várias teorias que falam de gestão democrática de grupos, grupos operativos, história de grupo, papéis nos grupos, interação social, trabalho em grupos, enfoques piagetianos, vigotskianos e freireanos dos mais diversos matizes. Todos eles procuram compreender a forma de organização dos grupos de aprendizes para poder melhorar as condições de aprendizagem, mas a concepção da QTE quanto a grupos reduz-se às técnicas, na forma de dinâmicas que são artificialmente propostas para cumprir objetivos previamente definidos.

Suas concepções de indivíduo e liderança também nada têm a ver com as idéias de sujeito — hoje tão trabalhadas pelas teorias construtivistas.

Possíveis conclusões

O discurso que atravessa as duas obras pretende-se universal: propositadamente aborda uma instituição escolar que não tem localização de classe e na qual não existem conflitos sociais.

Sua proposta central localiza-se na “forma de gestão”, apresentada como a alavanca para resolução de todos os problemas da escola. Ora, desfocando a escola do cenário sócio-político no qual se insere e reduzindo a gama de questões que permeiam o cotidiano desta instituição — currículo, conhecimento, aprendizagem, papel do professor e do aluno, etc. — a questão se descaracteriza e perde o significado contextual que precisa ter.

O campo semântico caracterizador da QTE nas obras aqui comentadas tanto abarca um conjunto de expressões mercadológico/capitalistas, quanto expressa um investimento ideológico para questões absolutamente relevantes na história da educação brasileira, entre elas a própria qualidade.

Por fim, a perspectiva da “adoção”, ou pelo menos da “adequação”, da QTE ao ensino fundamental brasileiro leva-nos à retomada de questões filosóficas que tiveram papel relevante na década de 80:

- Que escola queremos?
- Quais os fins do processo educativo?
- Que tipo de homens queremos formar?

Na perspectiva de colaborarmos para esta discussão — que nos parece apenas inicial — alertamos para o risco histórico desse tipo de adequação da instituição escolar às demandas do reordenamento do capitalismo mundial.

Referências Bibliográficas

- RAMOS, Cosete. *A Excelência na Educação: a escola de qualidade total*. Rio Janeiro: Qualitymark, 1992.
- RAMOS, Cosete. *Pedagogia da Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.
- CHERRYHOLMES, Cleo H. Um Projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, T.T. *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Maria Carmem Silveira Barbosa e Jaqueline Moll são professoras do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereços para correspondência:

Maria Carmem S. Barbosa
Praça Conde de Porto Alegre 77/89
90.020-130 - Porto Alegre - RS

Jaqueline Moll
Av. Osvaldo Aranha, 824/62
90.035-191 - Porto Alegre - RS