

educação & realidade



**Gaudêncio
FRIGOTTO**

**Stephen R.
STOER**

**Helena Costa
ARAÚJO**

**Antonio Carlos
CASTROGIOVANNI**

**Beatriz T. Daudt
FISCHER**

**Michael
YOUNG**

**Cristián
COX**

**Emília
FERREIRO**

**Mariano F.
ENGUITA**

Educação e teorias da resistência Mariano F. Enguita	3
Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? Gaudêncio Frigotto	17
Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação” Michael Young	29
Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu) Stephen R. Stoer e Helena Costa Araújo	41
Poder, conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural e escolar en Chile Cristián Cox	55
Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região Emília Ferreira	70
E se não houvesse “estudos sociais” nas séries iniciais? Antônio Carlos Castrogiovanni e Beatriz T.D. Fischer	81

educação & realidade

V. 14, nº 1, janeiro/junho de 1989

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

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

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

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções – FAGED/UFRGS)

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

Capa: Kundry Lyra Klippel

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

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar
90.040 – Porto Alegre – RS – Fone: (051 2)25.1067
Brasil

ISSN 0100-3143

Educação e teorias da resistência

MARIANO E. ENCUESTA

A sociologia da educação e os debates em seu interior têm estado em grande parte dominados pela questão da “função” ou “funções” da escola, isto é, por uma perspectiva que supõe que organizações ou conglomerados delas mais poderosos, como a economia e o Estado, impõem solicitações à escola que esta vê-se obrigada a satisfazer e satisfaz, independentemente das idéias que possam albergar as cabeças dos agentes e sujeitos do processo educativo. Este ponto de partida é comum a dois enfoques tão distintos em relação ao resto quanto o são o funcionalismo e as teorias da reprodução social ou cultural.

No enfoque funcionalista, a escola desempenha funções tais como emancipar a criança da família, fazer que interiorize os valores necessários para o funcionamento da sociedade e selecionar os mais adequados para o sistema de *papéis* adultos (Parsons, 1976). Os valores que deve interiorizar correspondem à independência, ao rendimento, ao universalismo, e à especificidade (Dreeben, 1968), e consideram-se indissociáveis de qualquer forma moderna de sociedade. A escola é considerada essencial tanto para a atribuição de posições numa sociedade moderna (Davis Moore, 1945) quanto para a modernização mesma de qualquer sociedade (Inkeles e Smith, 1974).

No enfoque das teorias da reprodução, a escola desempenha funções análogas, porém a diferença está em que não o faz para a sociedade em geral mas

para sua figura social dominante, a produção capitalista. Seu papel consiste em reproduzir as classes sociais e a divisão do trabalho (Baudelot e Establet, 1974) ou as relações sociais de produção (Bowles e Gintis, 1976), ou ainda legitimar as relações de dominação (Bourdieu e Passeron, 1970).

Os dois enfoques exibem em comum a característica de enfatizar os fins impostos à instituição e os meios por ela empregados, de maneira que os sujeitos da educação convertem-se estritamente nisto, em sujeitos, se não em súditos ou em objetos, sendo reduzidos a um papel inteiramente passivo. A instituição, pelo contrário, representa o lado ativo e consegue sem resistências aquilo a que se propõe.

Outro enfoque de certa relevância, do qual não vamos tratar aqui, é o credencialista. Para este, a escola é simplesmente um lugar onde se obtêm credenciais de valor econômico e simbólico que logo serão empregadas na luta por vantagens relativas, entre indivíduos e grupos sociais (Collins, 1988). Para o credencialismo, o que ocorre dentro da escola não tem interesse algum: supõe-se simplesmente que todos desejam as credenciais, que farão o possível para obtê-las e que as utilizarão tal como está previsto. Desde a perspectiva deste enfoque, a escola é vista como uma “caixa negra” cujo interior carece de maior interesse, não indo este além de buscar saber quem obtém quê e de quê lhe serve depois. Mais que como um lugar em que se produz algo, a instituição escolar é tratada co-

mo um supermercado no qual tudo está já produzido e somente espera para ser adquirido.

Como reação ao funcionalismo estruturalista e às teorias da reprodução, alguns enfoques sociológicos azeitaram suas armas para criticar a concepção da escola como uma máquina toda poderosa, assim como a tendência a tratá-la como uma "caixa negra" cujo interior pode ser ignorado ou dado como suposto, tomando em consideração tão somente o que entra ou sai dela. A reação ao enfoque funcionalista estrutural veio principalmente de parte do interacionismo simbólico e, subsidiariamente, da teoria da rotulação (*labeling theory*), da etnometodologia e alguns trabalhos estritamente etnográficos (Rist, 1977; Young, 1971). A reação contra as análises deterministas feitas desde a perspectiva das teorias da reprodução, geralmente marxistas ou marxizantes, especialmente as que reduzem ou parecem reduzir os indivíduos à mera impotência frente à onipotência e a onipresença das estruturas sociais, veio sobretudo da investigação etnográfica, dos "estudos culturais" e das teorias da resistência (Willis, 1978; Apple, 1979; Giroux, 1983), mas também de uma certa recuperação dos enfoques antes citados. Na realidade, é difícil encontrar um trabalho de pesquisa digno de ser mencionado do qual possa dizer-se inequivocamente que pertence a uma ou outra das tendências citadas como representativas da reação frente ao determinismo estruturalista. Todas elas coincidem, quanto à preocupação e ao objetivo de fundo, em assinalar que os indivíduos não são meros joguetes submetidos a forças que se movem por cima de suas cabeças, mas atores das relações sociais, isto é, sujeitos ativos capazes de igual forma de aceitar, modificar ou resistir aos imperativos estruturais; e, quanto ao método, a ênfase sobre as formas de pesquisa qualitativa: observação participante, entrevistas em profundidade, individuais ou grupais, prioridade aos estudos de caso em detrimento da análise de dados agregados, etc.

No entanto nem tudo são coincidências. A primeira leva de escritos interacionistas e etnometodológicos, assim como as análises gerais da escola a eles vinculadas (por exemplo, a chamada "nova sociologia da educação" britânica), tendia a considerar os atores e as relações sociais na sala de aula como livres de influências exteriores, enquanto

os novos trabalhos etnográficos e as teorias da resistência enfatizam a relação entre o que ocorre dentro das escolas e a sociedade e a cultura globais fora delas, particularmente os elementos de classe e gênero (entendido como o construto social que se levanta em torno do sexo). Isto parece lógico se se tem em conta contra o quê se dirigem uns e outros. Na realidade, não se trata de uma, polêmica, mas de duas. Por um lado, enfrenta-se uma visão funcionalista e harmônica da sociedade e uma visão conflitual, em geral marxista, neomarxista ou marxizante, que a vê cindida em coletivos opostos, classes sociais em primeiro lugar, mas também gêneros e etnias. Por outro, opõem-se, como já se indicou indiretamente, e se se nos permite o emprego de termos enormemente simplificadores, uma visão determinista e outra voluntarista.

Com a advertência prévia de que estes qualificativos são simplesmente relativos ou comparativos, e não absolutos, podemos dizer que são deterministas o funcionalismo estruturalista e certas análises marxistas como o princípio da correspondência, enquanto que são voluntaristas os enfoques interacionistas, da resistência, etc. Ao longo de outra dimensão do debate, subscrevem a idéia de uma sociedade sem conflitos ou sem outros conflitos que os inter-individuais, o funcionalismo estruturalista e o interacionismo e seus associados, enquanto sustentam a imagem de uma sociedade dividida e conflitiva o marxismo e as teorias da resistência. Para efeitos puramente ilustrativos, esta cruz de variáveis poderia ser representada como no Quadro 1.

QUADRO 1
Estrutura e ação na sociedade da educação

		Determinismo	
Harmonia	Funcionalismo Estrutural		Ts. corresp. e reprodução
	Interacionismo, etc.		Ts. resist. prod. cultural, etc.
		Conflito	
		Voluntarismo	

Neste sentido, o interacionismo, a teoria da rotulação, os primeiros trabalhos etnometodológicos sobre educação, a "nova sociologia da educação", etc., romperam com o determinismo do funcionalismo estrutural, porém não com sua visão harmônica e/ou atomística da sociedade, de maneira que, embora em oposição à perspectiva dominante, nasceram e continuaram marcados por sua marca harmonicista. No lado oposto, o estruturalismo marxista e neomarxista, tanto no caso das teorias da reprodução cultural como no das da correspondência, rompeu com a visão harmônica e apologética da sociedade própria do funcionalismo, mas não com seu determinismo estruturalista. Os estudos etnográficos mais recentes, a perspectiva dos "estudos culturais", as teorias da "produção cultural" ou da resistência, embora oponham uma visão voluntarista à visão determinista das teorias da correspondência ou da reprodução que criticam, beneficiam-se da visão conflitual da sociedade elaborada por estas em resposta ao funcionalismo estruturalista, assim como de sua ênfase nas classes, gêneros, etnias e outros grupos sociais frente às representações individuais e atomísticas.

Embora tenham sido feitas diversas tentativas, desde o interior dos próprios enfoques estruturalistas — tanto o funcionalista quanto o marxista — para introduzir elementos dinâmicos na análise da escola (Bowles e Gintis, 1983; Carnoy e Levin, 1985), não podemos ocupar-nos deles agora. Em um trabalho anterior (Fernández Enguita, 1985) dedicamo-nos a discutir as relações entre reprodução e conflito e, muito em geral, entre estrutura e atividade humana. Agora centraremos a atenção em algumas análises das formas coletivas de resistência dos jovens na escola e trataremos de sugerir algumas idéias sobre o que representam na articulação das distintas esferas que compõem o todo social.

Atitudes e grupos na escola

Com base no reconhecimento da importância dos grupos de iguais (*peer groups*) em toda instituição e, em particular, no processo de socialização escolar, a microsociologia da educação vem desde há muito tempo concedendo atenção dos distintos subgrupos de alunos que tendem a formar-se no in-

terior do grupo de sala de aula. Os primeiros dentre os estudos mais conhecidos destacavam a presença de dois grupos distintos: pró e anti-escola. Embora reconheçam-se agora mais graus intermediários na intensidade e no sinal da relação dos jovens com a instituição, seguem sendo, não obstante, os grupos definidamente pró e anti os que concentram com maior frequência a atenção dos investigadores. Assim, Hargreaves (1967) localizava na escola secundária inglesa um grupo decididamente pró, na turma A (as escolas secundárias inglesas costumam, embora cada vez menos, dividir os alunos em turmas (*streams*)) de acordo com sua velocidade de aprendizagem ou capacidade), e outro claramente anti na turma C (a de menor nível). O primeiro grupo caracterizava-se por uma cultura claramente acadêmica ou pró-escolar, por ter como valor central o trabalho escolar duro e o rendimento acadêmico, por valorizar o aspecto bem cuidado, a frequência regular, não fumar, etc.; o segundo grupo, por uma cultura anti-acadêmica ou anti-escolar, por sua opção por divertir-se dentro e fora da sala de aula, por evitar o trabalho acadêmico, por seu gosto por passar bilhetes na aula e por copiar, pela preferência pelos *blue jeans* e pelo cabelo comprido, pela tendência à pequena delinquência, etc.

Lacey (1970) localiza os dois mesmos grupos e atribui sua existência a uma dupla dinâmica interna e externa. Por um lado, os jovens que obtêm êxito na escola aderem a ela porque lhes proporciona um alto *status*, enquanto que os que não conseguem bons resultados em seu trabalho escolar, tendem a comportar-se mal para dissociar-se de um sistema que lhes outorga um baixo *status*. Por outro, esta reação toma a forma de reversão aos valores locais da classe trabalhadora, os quais são adaptados à nova situação e colocados em oposição aos valores escolares. Caracterizações semelhantes são feitas por Ball (1981) e Willis (1978).

Outros autores, e às vezes os mesmos que dedicaram sua atenção ao estudo dos grupos e atitudes extremos, inclinam-se por uma classificação quadripartite. Este procedimento costuma basear-se na distinção entre duas formas de estar a favor da escola e duas formas de estar contra. Pode-se estar a favor da escola na forma de uma identificação total ou por razões puramente instrumentais, e pode-se estar contra resistindo a seu

funcionamento de forma ativa ou passiva, coletiva ou individualmente. Assim, Ball (1981) fala de duas variantes da atitude pró escola, de apoio (*supportive*) e de instrumentalização (*manipulative*), e de duas atitudes anti-escola, a passividade e a rejeição. De uma forma similar, Hargreaves (1979) distingue entre alunos comprometidos, instrumentalistas, indiferentes e opositores. Outras análises mais baseadas nas possibilidades teóricas que na análise real das atividades escolares distinguem um número ainda maior de grupos. Harary (1966) e Wakeford (1969) desenvolvem seu modelo a partir da distinção de Merton (1957) entre cinco tipos de adaptação individual às instituições: conformidade (aceitação dos objetivos culturais e dos meios institucionalizados para alcançá-los), inovação (os objetivos mas não os meios), ritualismo (os meios mas não os objetivos), dissociação (*retreatism*: nem os objetivos nem os meios) e rebelião (opõem-se objetivos e meios distintos). Woods (1979) distingue as seis possíveis atitudes de indiferença, indulgência, identificação, rejeição com alternativa (*replacement*), ambivalência e rejeição sem alternativa, porém aplica-a duplamente, aos meios e aos fins, com o que obtém um quadro de trinta e seis combinações possíveis, embora aventure-se tão somente a dar nove nomes a treze delas.

Existe também uma modalidade tripartite, geralmente baseada não na análise das atitudes dentro da sala de aula, mas na classificação da trajetória dos jovens. Assim, para Larkin (1979), existem os conformistas, os não conformistas e os "escoceses". Para Willmott (1969) trata-se de alunos de classe trabalhadora, de classe média e rebeldes. Para Ashton e Field (1976) são os que seguem carreiras — no sentido de trajetórias escolares em geral, não de estudos superiores — longas, os que seguem carreiras curtas e os sem carreiras. Pollard (1979) distingue entre os "bons", os quais são conformistas; os "bandos", que protagonizam uma desordem estruturada, e os "gozadores" (*jokers*), que apenas protagonizam formas rotineiras de desvio e de quem depende o equilíbrio e o consenso do trabalho em classe. Jenkins (1983) fala de "rapazes" (*lads*), tomando o termo de Willis, (1978), cidadãos e jovens comuns. Como pode facilmente induzir-se, todas estas classificações tripartites devem-se ao fato de que se aceita a

existência, nos extremos, de grupos pró e anti-escola, no entanto postula-se a existência de um grupo intermediário com um ou outro nome.

De nossa parte, consideramos mais útil uma classificação quadripartite que compreenda as seguintes atitudes: adesão, acomodação, dissociação e resistência. Logicamente, ela baseia-se em critérios muito similares aos das outras classificações quadripartites, porém nos parece que emprega uma terminologia mais adequada às diferenças específicas entre os grupos. Não obstante, o que significa cada termo não é imediatamente compreensível, de maneira que convém fazer umas breves considerações.

Por *adesão* podemos entender a identificação com a instituição escolar e com a cultura que ela veicula. Poderíamos designar o primeiro como identificação instrumental e o segundo como identificação expressiva. O grupo que adota esta atitude é o grupo pró escola, o dos "bons alunos", e é altamente provável que se trate de alunos de classe média ou alta que obtêm bons resultados escolares. Este grupo apresentará não somente um comportamento individual homogêneo, mas também um comportamento coletivo favorável à escola: a instituição e o grupo de iguais (*peer group*) empurram na mesma direção.

Por *acomodação* podemos entender a identificação ou aceitação da escola como mecanismo de mobilidade social, porém sem identificação com a cultura. Há identificação instrumental, porém não expressiva. Este grupo pode apresentar pautas individuais homogêneas, porém não comportamento coletivo, porque se trata de uma estratégia individual. É altamente provável que trate-se de alunos de classe trabalhadora ou simplesmente "baixa" que vêm a escola como um meio de escapar à sua condição. Renuncia-se ao grupo de iguais (*peer group*) e à cultura de origem em favor da adesão à instituição, contudo esta já não é completa, mas existe tão somente na medida em que serve aos fins próprios.

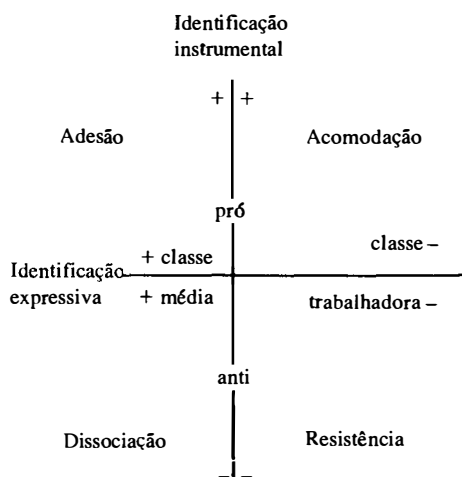
Por *dissociação* podemos entender a negativa individual em aceitar as exigências da escola. Esta variante é provável em alunos de classe média ou alta que rejeitam os fins e/ou os meios escolares, mas contudo não contam com uma cultura própria à qual agarrar-se em sua oposição. A instituição é rejeitada, porém não existe um grupo de

iguais que se oponha a ela e no qual se torne fácil a integração. Podemos falar de identificação expressiva porém não instrumental. Trata-se também de uma estratégia individual que pode dar lugar a comportamentos homogêneos, porém não a grupos como tais

Por *resistência* podemos entender a negativa coletiva em aceitar as exigências e promessas da escola e a contraposição a essas de valores alternativos. Neste caso não há identificação expressiva nem instrumental. A variante mais provável é constituída pelos alunos de classe trabalhadora que opõem seus próprios valores, ou parte deles, aos da escola. O grupo de iguais é a instância informal que se opõe à instituição formal. São os jovens claramente anti-escola e sustentam uma estratégia coletiva através do grupo.

Falta dizer que "adesão", "acomodação", "dissociação", "resistência", "identificação", "expressiva", "instrumental", "pró", "anti", "classes média e alta" e "classe trabalhadora" são categorias analíticas, não descrições das condições ou atitudes de alunos concretos. Não é possível elaborar equações que combinando, por exemplo, a origem social e as notas escolares de um aluno, nos dêem como resultados sua atitude. Não obstante, trata-se de categorias que ajudam a nos orientar no campo da casuística. Feita esta ressalva, podemos tentar representar graficamente estas quatro atitudes conforme o grau e o modo da identificação com a escola, como se faz no Quadro 2.

QUADRO 2
Atitudes para com a escola



Adesão e acomodação são atitudes que reforçam a escola como mecanismo de reprodução, enquanto a dissociação e a resistência a enfraquecem em diferentes graus. No entanto a acomodação e a dissociação adicionam e subtraem pouco, respectivamente, ao funcionamento do sistema escolar, posto que se trata de práticas individuais, enquanto que a adesão e a resistência, que são práticas coletivas, contribuem respectivamente para reforçá-lo ou para questioná-lo. Naturalmente, isto só é certo se se considera de maneira isolada a instituição escolar, deixando de sê-lo se prestamos atenção à sua articulação com o resto da sociedade. A adesão continua sendo em todo o caso uma prática reprodutiva, porém a acomodação e a dissociação perdem seu estatuto de práticas ambíguas. Justamente porque são práticas individuais contribuem para, ou pelo menos toleram, a reprodução social por via da escola, posto que de modo algum põem em questão seu funcionamento. Ainda que desde o ponto de vista da escola, podem considerar-se como práticas, nem reprodutivas nem contraditórias, que representam simplesmente, por assim dizer, uma certa *entropia* ou perda de energia do sistema educacional, desde o ponto de vista social geral não questionam nada a não ser a sorte pessoal dos indivíduos que as adotam. Formam parte da reprodução das classes sociais através da escola, embora questionem o papel desta como mecanismo de herança ou transmissão da posição social familiar de origem (o filho de trabalhador que, mediante uma estratégia de acomodação à escola, consegue ascender à classe média, ou o trânsito da classe média que, por sua dissociação da instituição educacional, vem a cair nas fileiras da classe trabalhadora).

Mais complexo é o caso da atitude de resistência que, conquanto se trate de uma prática coletiva que contradiz o funcionamento da escola, descartando suas exigências e rejeitando suas promessas, pode ter, desde um ponto de vista social global, um papel indistintamente contraditório ou reprodutivo. Veremos melhor isto analisando alguns estudos etnográficos a respeito.

Escola, classe social e gênero

Sem dúvida os trabalhos mais importantes de etnografia da escola são aqueles cujos autores foram capazes de

relacionar os comportamentos observados dentro da escola com o meio social e cultural dos alunos, concretamente sua classe social, sua etnia ou seu gênero. Autores como Hargreaves (1967), Lacey (1970) e Corrigan (1979) relacionam claramente os grupos anti-escola com uma procedência, um meio ambiente e uma cultura de classe trabalhadora. Sem dúvida, a análise mais sistemática, penetrante e sugestiva a respeito é, com toda segurança, a de Paul Willis (1978), e vale a pena determino-nos precisamente nele.

Willis estudou o caso de doze adolescentes de origem trabalhadora que constituíam o grupo anti-escola em um centro de ensino secundário localizado em um meio industrial tradicional. Estes jovens, que se autodenominavam como "os rapazes" (*the lads*), rejeitavam a cultura e as exigências escolares, desprezando o trabalho intelectual, praticando o absenteísmo, valorizando altamente o vestir-se de modo heterodoxo e o consumo de fumo e álcool como mostras de independência e maturidade. Sua obsessão na escola era passar um momento divertido (*having a laff*) e, fora dela, ter dinheiro no bolso para integrar-se na "vida real". Rejeitavam toda forma de controle escolar, negavam validade às promessas de mobilidade social, criticavam o comportamento dos conformistas ou "caxias" (*ear'oles*) e desenvolviam toda sua atividade através do grupo. O desejo de incorporação imediata ao trabalho, sabedores de que, dada sua carência de credenciais escolares, seria a empregos não qualificados e duros, era apresentado como uma afirmação de masculinidade, identificando-se trabalho manual com independência, dureza, virilidade e rejeição da escola, e o trabalho intelectual com submissão ao controle, feminilidade ou falta de hombridade e aceitação da escola. A característica mais marcante desta subcultura anti-escolar era a afirmação dos valores masculinos, a força e a rudeza, associados a uma aceitação do trabalho manual: uma inversão ideológica que lhes permitia converter em um valor positivo tudo o que se associava a posições subordinadas na escola (o fracasso escolar) e o trabalho (os empregos manuais). Característicos dessa subcultura eram também um *chauvinismo* e um racismo profundamente arraigados.

O interessante desse processo é como uma prática contraditória no seio de uma instituição, a escola, pode re-

sultar reprodutiva em sua articulação com outras, neste caso o trabalho assalariado, a divisão entre gêneros e a segregação étnica. Os "rapazes" começam por rejeitar o controle escolar da conduta por si mesmo e porque se negam a considerar as contrapartidas como suficientes (o saber escolar e a promessa de mobilidade social, isto é, porque não se identificam, nem expressiva nem instrumentalmente, com a escola). Podem ter tanta razão em rejeitar o saber teórico e a promessa de mobilidade por não aceitar em troca o controle como, ao contrário, em não aceitar este porque não crêem naqueles. Ao fim e ao cabo, como assinala Willis, o saber escolar é algo particularmente árido e descolado da prática, e a promessa de mobilidade social pode cumprir-se para alguns indivíduos, porém nunca para o conjunto deles, ou seja para a classe social. No entanto, ao efetuar esta rejeição, aceitam outra oferta igualmente unilateral, a do trabalho manual não qualificado. Neste sentido, sua rejeição da escola contribui para a reprodução da divisão capitalista do trabalho. Para converter em valores positivos seu anti-culturalismo e sua opção/condenação ao trabalho manual, associam-se com a masculinidade e, deste modo, o que eram atitudes de oposição à escola e de afirmação da identidade e da solidariedade de classe traduzem-se na reprodução da divisão sexista da sociedade em gêneros, ou seja do patriarcado ou da dominação masculina, pois a defesa positiva da masculinidade não é senão isto.

Considerada como um processo cultural, a atitude destes jovens é uma atividade criativa que tem como saldo um resultado reprodutivo. Isto é tornado possível pela cultura da classe trabalhadora, da qual surgem esses valores de afirmação do trabalho manual e rejeição do intelectual, defesa do saber prático, busca da independência fora do trabalho e indiferença para com o conteúdo deste como mero mecanismo de obtenção do salário, rudeza e masculinidade. Não tem sentido discutir aqui se a adesão a essa cultura trabalhadora gera a rejeição da escola ou se o fracasso nesta leva a recorrer àquela; certamente ocorrem ambas as coisas.

Um trabalho de características semelhantes, mas desta vez centrado em um grupo de *alunas* de ensino secundário de classe trabalhadora, é o realizado por Angela McRobbie (1978). Na altura do secundário, as jovens já sabem por seu meio social que as espera o

futuro papel de esposas e mães, como ou sem trabalho remunerado. Formas comuns de defesa são a formação de intensas amizades baseadas na similitude de gênero e classe e a entrega pessoal a sonhos românticos.

Entretanto o gênero feminino também está dividido pela pertinência de classe, e é aqui onde se bifurcam as atitudes das jovens estudadas por McRobbie. As jovens de classe média ampliavam o papel tradicional que lhes reservava a estrutura patriarcal mediante a educação, conquanto esta levasse a marca da feminilidade manifesta na opção pelas atividades artísticas, isto é, por uma educação a meio caminho entre o profissional e o glamuroso. Em contraposição, as jovens da classe trabalhadora, com um futuro profissional e social mais claramente marcado, opunham à escola uma feminilidade agressiva (*femaleness*, ou condição de fêmea, em vez de *femininity*, ou condição feminina). Esta consistia na afirmação de sua sexualidade e sua maturidade física mediante o uso de maquiagem, de roupas que ressaltassem seu físico, conversas insistentes sobre casos e namoros, etc. Isto vinha acompanhado de uma visão realista sobre o casamento, o lar e o trabalho feminino. Aqui, portanto, voltamos a nos encontrar com um processo cultural pelo qual se rejeita a escola mediante a adoção de um papel próprio de outra esfera, porém aceitando esta tal qual é e contribuindo assim para sua reprodução material e ideológica.

Outros trabalhos de investigação centrados no comportamento das mulheres na escola assinalam também este mecanismo de emprego da condição de mulher como arma (Anyon, 1983; Davies, 1979). Um par de observações talvez permita compreender isto melhor. A primeira é que esta afirmação da feminilidade, sobretudo na forma de maturidade física e sexualidade é, de fato, uma reivindicação da condição adulta. A segunda é que a condição de mulher põem em xeque algumas formas de controle escolar. É bem sabido que as situações mais críticas no terreno da disciplina para um professor não costumam ser as criadas pelos jovens valores, mas as produzidas pelas jovens. Pense-se, por exemplo, que uma professora pode tocar um aluno, porém um professor não pode fazer o mesmo com uma aluna, pois o primeiro é associado a uma atitude maternal enquanto o

segundo adquire uma conotação sexual.

Duas formas de resistência: oposição e compensação

Estes estudos abrigam à primeira vista uma certa dose de pessimismo. Considerados desde a perspectiva que defende o caráter ativo do indivíduo frente às estruturas sociais, introduzem um elemento de determinismo, pois nos apresentam a jovens que ao desenvolver sua própria produção cultural não fazem senão reproduzir elementos da cultura já existente, inclusive seu pior lado. Vistos desde a perspectiva que considera a escola como uma instituição contraditória que deve suscitar a resistência dos alunos, introduzem uma viciada lógica circular, pois os jovens aparecem, em um mesmo ato, opondo-se a uma instituição anti-igualitária e hierárquica e caindo nos braços de outra.

Para sair deste círculo que, como todo círculo infernal, somente pode conduzir ao inferno, propomos distinguir duas formas de resistência: oposição e compensação. Por *oposição* entendemos o ato de enfrentar os valores e normas de uma instituição com outros, alternativos, derivados da crítica ou inversão de sua lógica. Isto é o que encontramos quando os trabalhadores questionam a propriedade privada do capital ou suas atribuições, quando os jovens escolarizados questionam as autoridades ou quando as mulheres desafiam a hierarquia entre os gêneros ou a condenação ao trabalho doméstico. Por *compensação* entendemos o mecanismo pelo qual o indivíduo se defende de sua posição subordinada em uma esfera ou instituição agarrando-se à sua posição proeminente em outra. Embora esta forma de resistência seja menos visível e espetacular é muito mais comum, moeda corrente de todos os dias; e é ambas as coisas porque não consiste senão em apegar-se com certa habilidade às formas sociais e ideológicas dominantes.

Este mecanismo é tão velho como a própria vida e não diz respeito somente à escola. O patriarcado sustenta-se em boa parte graças a ele, pois uma instituição que permite a alguém converter-se no rei da casa, no guerreiro em repouso ou, simplesmente, no cabeça de família responsável que ganha o dinheiro necessário para criar e sustentar

um lar, concebido como remanso de paz e amor e refúgio frente a um mundo hostil; uma instituição na qual o último trabalhador da fábrica ou do escritório transforma-se, de alguém que realiza tarefas rotineiras, em alguém que aparece perante os demais e vê a si mesmo como a encarnação da razão, passa de uma posição subordinada ao exercício quase indiscutível da autoridade, passa de uma situação de dependência a ser quem garante os meios de subsistência, da alienação ao exercício da responsabilidade, da guerra de todos contra todos ao suposto de que existem relações afetivas inquebrantáveis; uma instituição, enfim, que troca o status e a dignidade mínimos em máximos é, não cabe dúvida, para os trabalhadores varões, uma defesa contra sua desditada posição na produção. Ademais, facilita uma inversão ideológica pela qual o que em si era negativo converte-se em positivo, pois o trabalho duro, de baixo status, rotineiro, frustrante e embrutecedor passa a ser visto como um meio necessário e aceitável para manter o lar. Quanto pior é o trabalho fora, mais poderá invocar-se e será reconhecido como sacrifício altruista dentro. Não deve causar surpresa que, contrariamente às predições de Engels, a sub-cultura trabalhadora seja notavelmente mais sexista e machista que a burguesa ou de classe média. Os processos de produção cultural, neste caso de compensação, nos dizem muito mais sobre a relação entre capitalismo e patriarcado que todas as especulações sobre os custos alternativos da reprodução material da força de trabalho através do trabalho doméstico ou de bens e serviços adquiríveis no mercado.

Um mecanismo de compensação similar é o que podem exercer as mulheres com as crianças, pois o patriarcado não é somente uma hierarquia de gêneros, mas também de idades. Daí que a maternidade possa aparecer como um processo criativo frente ao caráter rotineiro do trabalho doméstico e ao efêmero de seus resultados, pois cria um espaço onde são possíveis para a mulher, sem mais requisitos, um status elevado e uma posição de autoridade.

Algo parecido pode dizer-se do racismo e do *chauvinismo*, que são as características assinaladas por Willis na sub-cultura dos "rapazes". Não é por casualidade que os elementos mais marginais de uma nação ou uma raça dominante protagonizem as formas mais exacerbadas de ambos. Os brancos

pobres do sul dos Estados Unidos têm sido e são o foco principal do racismo norte-americano, ou ao menos sua bucha de canhão, assim como o lumpenproletariado e o campesinato servil russo formavam a massa enfurecida dos *progroms* contra os judeus ou os pobres alemães e franceses encontram a origem de todos os seus males na presença dos imigrados turcos e argelinos. Para o branco, a escala das raças é a que se apresenta mais facilmente acessível, pois para alcançá-la basta mostrar a cor da pele, a qual se leva sempre vestida. O *chauvinismo* e a patriotada constituem fatos similares, pois o mero fato de haver nascido, convenientemente adubado pela fantasia nacionalista correspondente, converte a qualquer um em alguém. Como diz um desses estúpidos adesivos que se colocam nos vidros dos automóveis: "Ser espanhol, um orgulho; ser madrilenho, um título". Desde esta perspectiva pode entender-se melhor a profunda significação desta frase, que se não me engano, devemos a Romain Rolland: "O patriotismo é o último refúgio dos canalhas".

Por certo que, a partir da compreensão desses processos de compensação, podemos propor uma nova interpretação de um fenômeno que costuma ser tratado com demasiada pressa. É sabido que, até certa idade, as meninas conseguem resultados escolares muito melhores que os meninos. Esta tendência costuma inverter-se por perto dos doze anos, e existe um amplo acordo em torno à idéia de que sua "inferioridade", nesta segunda fase deve-se, por um lado, a que para elas não tem a educação o mesmo caráter instrumental de meio para aceder a uma melhor ocupação, pois seu futuro ocupacional é progressivamente posto em segundo plano por seu futuro como dona de casa, e por outro lado, a que cursam de fato um currículo mais fraco em áreas como matemática e ciências naturais ou experimentais (veja-se, por exemplo, Badger, 1983). O que fica por explicar é sua superioridade anterior. Se os resultados melhores fossem os dos meninos, a discussão se reduziria à disjunção entre se são naturalmente mais inteligentes ou se a sociedade os faz mais inteligentes. O problema é que se trata das meninas, e a sociedade, que está dominada pelos homens, e a sociologia e a psicologia, que também o estão, não podem aceitar que os meninos (o autor destas linhas tampouco o aceita, como não aceita o contrário, porém o que se deve notar é

que haja quem esteja disposto a aceitar as "diferenças da natureza" em favor de um gênero mas não do outro). Como sociólogos e psicólogos são pessoas atiladas, inventou-se um novo argumento: as meninas são mais submissas, ou foram educadas para submeter-se à autoridade, ser cuidadosas em seu trabalho, etc., o que faz com que se ajustem melhor às exigências de ordem e disciplina que impõe a escola, e os professores, voluntária ou involuntariamente, têm tão em conta o comportamento quanto a capacidade intelectual demonstrada; ou, simplesmente, a maior submissão das meninas às normas favorece seu trabalho escolar, ainda que os professores sejam pessoas sem preconceito. Os meninos, pelo contrário, seriam menos submissos, mais independentes, criativos, rebeldes, etc., o que se refletiria em uma conduta que a escola sanciona negativamente por si mesma ou que, no melhor dos casos, não é penalizada como tal, porém interfere em seu trabalho escolar. Desta forma, o que parecia um tanto a favor das meninas termina por converter-se em um ganho para os varõezinhos e as coisas voltam uma vez mais a seu lugar.

A interpretação que sugerimos é bastante distinta, e não se baseia em diferenças entre os sexos nem entre os gêneros mas nos distintos critérios de organização da escola e da família patriarcal. Enquanto a família organiza-se em torno da superioridade indiscutida do gênero masculino sobre o feminino, a escola considera a todos os alunos como formalmente iguais, e somente deixa de fazê-lo na medida em que sofre a ingerência de critérios vindos de outras esferas. É certo que existem numerosas manifestações de sexismo na escola, porém não há dúvida de que são menos numerosas e menos intensas que na família e no local de trabalho, assim como são nas culturas que rodeiam a ambas (Delamont, 1983). Em consequência, podemos explicar o melhor rendimento das meninas na escola, assim como sua consequente aceitação dos valores e normas da instituição — superior ao dos meninos — como uma estratégia de compensação: as meninas, cujo papel presente na família e futuro no trabalho, e de novo na família, é inquestionavelmente subordinado, apegam-se a uma instituição que as trata como iguais aos meninos ou, ao menos, como não tão desiguais. Posteriormente virá a consciência de que a eficácia da escola não é tão grande a ponto de inverter as

oportunidades futuras das mulheres na família própria e no trabalho, porém isto é já a segunda parte da história.

Escola, infância e condição adulta

Além de um lugar onde se aprende ou se ensina, a escola é um espaço social em que as crianças e jovens encontram-se submetidos à autoridade dos adultos. Embora isto pareça a muitos a coisa mais natural do mundo, não o é; ou, pelo menos, não o é na forma em que tem lugar em nossa sociedade. Se bem que a maioria das sociedades têm e têm tido ritos de iniciação que simbolizam a transição à idade adulta e a representam em um momento concentrado de tempo, torna-se difícil, antes da sociedade atual, encontrar outras nas quais esta transição seja levada a cabo de forma tão abrupta e como deslocamento entre os extremos polares de uma disjunção: trabalha-se ou não se trabalha; alcança-se ou não a maioridade legal; depende-se inteiramente da família de origem ou se sustenta de forma independente uma família própria. A imensa maioria das sociedades anteriores — e suas sobreviventes atuais, desde as sociedades primitivas ainda existentes até as comunidades campesinas não demasiadamente "modernizadas", embora em graus diferentes — adotavam pautas mais graduais de transição da infância à sociedade adulta: incorporação paulatina ao trabalho e às responsabilidades familiares desde a primeira infância, adoção gradual de funções sociais adultas, fratrias de jovens do mesmo sexo nas quais se está fora do alcance dos adultos, permanência com a própria família no lar da família de origem, etc. Em contraposição a isto, o discurso liberal em que se baseia o consenso das sociedades capitalistas modernas fundiu as idéias de igualdade política e submissão patriarcal para submeter legalmente os jovens aos adultos.

Juntamente com outros princípios, as escolas estão organizadas em torno desta divisão entre condição adulta e infância, que se associa a uma presumível diferença sem matizes entre os que sabem e os que não sabem, entre os que estão livres para escolher e os que ainda têm que aprender. A consideração desta partição entre adultos e jovens, herdeira do patriarcado, e modificada, rigidificada e estabilizada pelo Estado moderno e pelo discurso liberal, permite-nos uma consideração mais global do con-

junto de linhas de estratificação em que encontram imersos os jovens. O Quadro

3 expressa esquematicamente este complexo.

QUADRO 3
As hierarquias múltiplas

PRODUÇÃO	ESCOLA		PATRIARCADO	ASSOCIAÇÕES VOLUNTÁRIAS/ GRUPOS DE IGUAIS
Trabalho	Avaliação	Idade	Gênero	
Burguesia, gerentes, etc., técnicos, trabalhadores subordinados	Êxito Fracasso	Condição adulta Infância	Masculino Feminino	Hierarquia variada e informal

Em realidade precisaríamos de um quadro muito mais amplo para refletir a diversidade de linhas de igualdade e desigualdade que constituem a trama em que se movem os jovens. A "produção" que reduzimos a uma coluna é em realidade o aspecto determinante da classe de origem dos jovens escolarizados e o fundamental de seu destino, e portanto poderia figurar duas vezes, como passado e presente por um lado, e como futuro por outro. A taxonomia das classes sociais que oferecemos dentro dela é quase insultantemente simples, porém não nos interessa aqui discutir quantas classes existem nem a que critérios obedecem, nem sequer se podem ser denominadas classes, mas simplesmente assinalar a existência de uma hierarquia. A segunda coluna pretende o mesmo quanto às avaliações e sanções que a escola tem como fim primordial distribuir, e não importa se os termos adequados são os de "êxito" e "fracasso" ou se deveriam ser substituídos por outras dicotomias como "inteligentes" e "deficientes", "acadêmicos" e "não acadêmicos", "inteligências abstratas" e "inteligências concretas", etc., ou por categorizações com mais de duas subdivisões. Em qualquer caso, as categorias de "êxito" e "fracas-

so" são, provavelmente, as que mais se aproximam da forma em que é vivida essa hierarquização por crianças e jovens. A terceira coluna, que diz respeito à idade, pertence tanto à esfera da escola quanto à da família patriarcal e tampouco interessa deter-se na questão de se conviria ou não introduzir categorias intermediárias como "adolescência" ou "juventude". A quarta coluna, relativa ao gênero, é a única que, afortunadamente, se presta tão somente a ser dicotomizada. A quinta coluna, enfim, pretende incluir o conjunto de organizações voluntárias e grupos de iguais aos quais a imensa maioria das pessoas pertence e que, com muita frequência, dão sentido total ou parcial à sua vida. A prática totalidade das associações voluntárias e uma boa parte dos grupos de iguais estão igualmente hierarquizados, de maneira que poderíamos haver introduzido duas categorias abstratas, como, por exemplo, "liderança" e "adesão", para refletir a hierarquia existente em seu interior. Não obstante, o que interessa agora ressaltar é a pluralidade de critérios que pode existir entre as distintas associações e grupos: assim, um clube de levantadores de pedras atribuirá o status mais elevado ao mais forte de seus

membros, um partido político ao melhor estrategista ou ideólogo, uma associação de cultura física ao que mais se pareça ao Discóbolo de Miron e uma quadrilha de punguistas ao que se gabe de possuir os dedos mais ágeis. Isto quer dizer que cada qual pode, de acordo com suas virtudes, apegar-se ao grupo ou associação que melhor lhe convenha, se o que busca é status e consideração. Finalmente, falta dizer que se poderiam ainda acrescentar outras linhas de diferenciação social: por exemplo, as de domínio ou hegemonia de uma raça ou etnia sobre outra; ou se poderiam desmembrar alguma das hierarquias empregadas nos vários cruzamentos, por exemplo: trabalho predominantemente intelectual ou predominantemente manual, bem pago ou mal pago, com autoridade ou sem ela, criativo ou rotineiro, prestigioso ou insignificante, cômodo ou duro..., distinções não necessariamente coincidentes.

O que queremos sugerir é que cada jovem inconformado ou insatisfeito com sua posição na hierarquia escolar poderá buscar uma afirmação de identidade em uma hierarquia alternativa. A opção mais simples é a de apegar-se a um grupo de iguais ou a uma associação voluntária, porém isto também pode apresentar problemas. Por exemplo, os alunos "fracassados" de classe trabalhadora contam com menos meios que os de uma classe superior para associar-se a organizações voluntárias, porque contam com menos meios para o ócio em geral, e estas estão, em todo caso, menos abertas aos jovens que aos adultos, o que converte ao grupo de iguais na alternativa mais viável. Pelo contrário, é provável que o aluno "fracassado" de classe média que se volta para seu grupo de iguais descubra que este partilha dos valores escolares e não estará inclinado a atribuir-lhe um alto status, ao mesmo tempo que, por outro lado, encontrará dificuldades para incorporar-se a um grupo composto de jovens de classe social distinta da sua, por isto assinalávamos antes como mais provável nestes casos uma estratégia de dissociação. Sem dúvida, ficamos ainda com o problema dos jovens que trocam uma posição subordinada na escola por outra igualmente subordinada no trabalho ou na família, ou seja os jovens da Willis e as jovens de McRobbie. Para estes autores, tais processos não resultam demasiado problemáticos, pois derivam simplesmente, em um sentido positivo, da influência da cultura tra-

balhadora filtrada pelo gênero, e, em um sentido negativo, da rejeição do controle escolar. Contudo, desde o ponto de vista do modelo de estratégia de compensação que usamos aqui para interpretá-los fica por explicar a questão de porque se apegam a esferas sociais nas quais não têm muito que ganhar.

Os "rapazes" de Willis que afirmam sua independência com respeito ao controle escolar mediante o fumo, o álcool, os trajes informais e outros modos de incorporação à "vida real", ou as jovens estudantes secundárias da classe trabalhadora de McRobbie que se gabam de sua maturidade sexual estão reivindicando sua condição adulta frente a uma escola que baseia seu poder em atribuir-lhes uma condição infantil. No entanto a condição adulta não existe à margem dos papéis que lhe correspondem na esfera do trabalho e/ou da família, e aqui é onde se produz o drama. Por que, se a escola prolonga forçosamente a adolescência, as formas mais rápidas de acesso a papéis adultos são as que prescindem dela: a pronta incorporação a empregos não qualificados e ao casamento precoce. Com isto, os jovens de Willis renunciam à única via ao seu alcance para aceder a outros empregos melhores, que seria a permanência na escola — embora sua verossimilhança seja discutível, e talvez precisamente por isto —; e as jovens de McRobbie negam a si mesmas o tempo necessário para construir-se uma feminilidade mais completa como é a da "mulher culta" de classe média, isto é, privam-se dos meios para introduzir elementos novos na negociação de seus status no mercado matrimonial e no interior do próprio matrimônio, encaminhando-se a uma versão deste na qual somente poderão fazer valer sua condição de fêmeas e de força de trabalho doméstico, enquanto suas contrapartes de classe média farão valer sua condição de "companheiras", seu glamour, etc., baseando-se sobretudo em seu nível de educação, e poderão por isto mesmo, talvez, aceder a empregos que às outras estarão vedados e cuja condição retroagirá circularmente sobre sua condição dentro da família em ambos os casos.

Não se trata, pois, de jovens que trocam o ruim pelo pior em um exercício de auto-imolação. Não são cegos suicidas sociais que buscam simplesmente converter-se em trabalhadores explorados ou donas de casa marginalizadas sem razões para isto. Uns e outras

reivindicam uma madureza à qual entretanto somente associam imagens vagas dos papéis de trabalho e de gênero que a acompanham, pois qual pai reconhecerá que o trabalho é para ele escaravato e qual mãe admitirá que casamento e família são frustração? Embora as imagens que esses jovens de ambos os sexos tenham das instituições adultas provavelmente não sejam mais idílicas, seguramente estão ainda muito acima da realidade. Os jovens varões, em todo o caso, têm a vantagem de apegar-se a um papel de gênero comparativamente privilegiado. Mais adiante terão mais e melhores informações sobre as conseqüências de suas opções, entretanto então já será tarde demais.

São possíveis estratégias generalizadas de oposição?

A distinção entre estratégias de compensação e de oposição nos permite compreender que há formas de resistência que não põem em questão a reprodução global da sociedade como sociedade dividida em classes, gêneros, idades e etnias. As estratégias de compensação questionam os fins oficiais e manifestos da escola, porém não seus objetivos reais e latentes de reprodução social. Certamente podem ver-se como a outra face do que se denomina o processo de "esfriamento" ou "dissuação" (*cooling-out function*) pelo qual a escola, sem dizer a nenhum grupo social que não deve estudar, vai convencendo um a um seus membros de que eles não têm a capacidade para fazê-lo (Clark, 1960).

A pergunta agora é: são possíveis e têm lugar, as estratégias de oposição? São viáveis e têm lugar, porém enfrentam uma série de condições adversas que as fazem infreqüentes. Em primeiro lugar, não se deve esquecer que se trata de crianças e jovens, carentes portanto de experiência social ou, pelo menos, da experiência necessária para elaborar objetivos de oposição e organizar os meios para persegui-los. Em segundo lugar, o consenso liberal social-democrata em torno da escola tem calado tão profundamente nas distintas classes sociais que as mesmas ideologias que aceitam como legítimo o conflito entre trabalhadores e empregadores não estendem esta legitimidade a um eventual conflito entre estudantes e professores, nem sequer ao conflito entre professores e seus empregadores (as greves docentes, por exemplo, são vis-

tas como basicamente injustificadas e prejudiciais, tanto pela áurea de serviço público de que se reveste o ensino como pela peculiar idéia de que os professores são pessoas que trabalham pouco e pelos incômodos domésticos que são gerados pelo fechamento repentino das escolas). Em terceiro lugar, este mesmo consenso faz com que os partidos e organizações que articulam as lutas dos trabalhadores e outros setores sociais intervenham menos intensamente no aparato educacional e o fazem mais para conseguir uma base social indiferenciada para temas políticos ou sociais gerais que para responder à sua estrutura de poder interna. Em quarto lugar, os estudantes não contam com estruturas organizativas estáveis e reconhecidas a partir das quais possam articular suas reivindicações, e isto é precisamente o que requer uma estratégia de oposição, enquanto que para as estratégias de compensação basta apoiar-se na estrutura existente de outras instituições ou na estrutura informal dos grupos de iguais. Em quinto lugar, e como conseqüência do anterior, não existe um discurso sistemático para opor ao da escola, e isto é o de que se necessita para uma estratégia de oposição, enquanto que para as de compensação bastam a ideologia ou o "senso comum" — na pior acepção gramsciana — de todos os dias. Em sexto e último lugar, há também uma questão de tempo, pois a escola de massas que é freqüentada por toda a população em idade escolar, incluído o setor que poderia ser sujeito de uma estratégia de oposição, é entretanto uma realidade recente; e se os trabalhadores tardam muitos decênios em conseguir certos direitos contra as empresas e, sobretudo, em conseguir o reconhecimento de suas organizações como interlocutores válidos, os estudantes bem podem tardar outro tanto, especialmente se se pensa em direitos e interlocutores que questionem as linhas de autoridade da escola.

Naturalmente, estas estratégias de oposição existem, prosperam e assim continuarão. Podem ser percebidas quando um grupo de estudantes reclama o tratamento de temas não incluídos nos programas oficiais, quando tratam de questionar a autoridade de um professor, quando exigem intervir nos mecanismos de avaliação ou quando fazem ouvir sua voz sobre temas de política educativa em seu centro ou na sociedade global. Prosperarão à medida que se prolongue a idade de escolarização obrigatória e a instituição se encontre

perante indivíduos mais maduros, à medida que o discurso liberal social-democrata sobre a escola caía vítima de suas promessas não cumpridas e à medida que a esquerda social e política compreenda que a escolaridade não é simplesmente um bem em si mesmo mas um objeto e sobretudo um espaço submetido à luta entre forças sociais como outro qualquer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANYON, J. (1980): "Social class and the hidden curriculum of work", *Journal of Education* CLXII, 1, invierno.
- ASHTON, D. N. y FIELD, D. (1976): *Young workers*, Londres, Hutchinson.
- APPLE, M. W. (1979): *Ideology and curriculum*, Londres, Routledge and Kegan Paul. Versión castellana en Akal, Madrid, 1987.
- BADGER, M. E. (1983): "¿Por qué no son mejores las chicas en matemática?", *Educación y Sociedad*, 2.
- BALL, S. J. (1981): *Beachside Comprehensive: A case study of secondary schooling*. Londres, Cambridge University Press.
- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1970): *La reproducción*, Paris, Minuit. Traducción castellana en Laia, Barcelona.
- BOWLES, S., y GINTIS, H. (1976): *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books. Traducción castellana en Siglo XXI, Madrid, 1986.
- . 1983: "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo", *Educación y Sociedad*, 2.
- CARNOY, M., y LEVIN, H. M. (1985): *Schooling and work in the democratic State*, Stanford, California, Stanford University Press. Traducción castellana Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1988.
- CLARK, B. R. (1960): "The cooling-out function in higher education", *American Journal of Sociology*, LXV, 569-576. Versión castellana en A. Gras, ed., *Sociología de la Educación: Textos fundamentales*, Madrid, Narcea, 1976.
- COLLINS, R. (1979): *The credential society*, Nueva York, Academic Press. Traducción castellana en Akal, Madrid, 1988.
- CORRIGAN, P. (1979): *Schooling the Smash Street Kids*, Londres, Macmillan.
- DAVIS, K., y MOORE, W. E. (1945): "Some principles of stratification", *American Sociological Review*, X, 242-249. Traducción castellana en S. M. Lipset y R. Bendix, *Clase, status y poder*, Tecnos, Madrid.
- DAVIES, L. (1979): "Deadlier than the male? Girl's conformity and deviance in school", en L. Barton y R. Meighan, eds., *Schools, pupils and deviance*, Lewes, The Falmer Press.
- DELAMONT, S. (1983): "The conservative school? Sex roles at home, at work and the school", en S. Walker y L. Barton, eds., *Gender, class and education*, Lewes, The Falmer Press.
- DREBEN, R. (1968): *On what is learned in school*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- FERNANDES ENGUITA, M. (1985): "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", *Educación y Sociedad*, 4.
- . (1988): "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción", *Revista de Educación*, en prensa.
- GIROUX, H. (1983): *Theory and resistance in education*, South Hadley, Mass., Bergin and Garvey.
- HARARY, F. (1966): "Merton revisited: A new classification for deviant behaviour", *American Sociological Review*, XXXI, 5.
- HARGREAVES, D. H. (1967): *Social relations in a secondary school*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- INKELES, A., y SMITH, D. (1974): *Becoming modern*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- LACEY, C. (1970): *Hightown Grammar. The school as a social system*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- LARKIN, R. (1979): *Suburban youth in cultural crisis*, Nueva York, Oxford University Press.
- McROBBIE, A. (1978): "Working class girls and the culture of femininity", en Women Studies Group, ed., *Women take issue*, Londres, Hutchinson.
- MERTON, R. K. (1975): "Social structure and anomie", en R. K. M., *Social theory and social structure*, Nueva York, The Free Press.
- PARSONS, T. (1976): "La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", *Revista de Educación*, 242. Esta es la única versión completa en España de este artículo, pero, como la traducción no es muy buena, empleamos otra versión, incompleta pero mejor traducida: "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en A. Gras, ed., *Sociología de la educación: textos fundamentales*, Madrid, Narcea.
- POLLARD, A. (1979): "Negotiating deviance and 'getting done' in primary school classrooms", en L. Barton y R. Meighan, eds., *Schools, pupils and deviance*, Driffield, Nafferton Books.
- RIST, R. C. (1977): "On understanding the process of schooling: the contributions of the labeling theory", en J. Karabel y A. H. Halsey, eds., *Power and ideology in education*, Nueva York, Oxford University Press.
- WAKEFORD, J. (1969): *The cloistered elite*, Londres, Macmillan.
- WILLIS, P. (1978): *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot, Gower. Hay traducción castellana en Akal, Madrid, 1988.
- WILLMOTT, P. (1969): *Adolescent boys in East London*, Harmondsworth, Penguin.
- WOODS, P. (1979): *The divided school*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- YOUNG, M. F. D., ed. (1971): *Knowledge and control*, Londres, Macmillan.

Este artigo foi traduzido da revista espanhola *Política y sociedad*, nº 1, verão e 1988: 23-35, por gentileza de seus editores e do autor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

MARIANO FERNANDES ENGUITA é professor da Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, da

O propósito deste debate é examinar em que aspectos a problemática trabalho-educação pode contribuir no esforço que se está empreendendo para definir diretrizes da educação nacional que se articula com os interesses da classe trabalhadora (1).

É preciso reconhecer, de início, que a temática do trabalho e sua relação com a educação tem-se constituído num terreno pantanoso sobre o qual se movem tanto a legislação quanto as políticas e práticas educacionais, além do próprio debate teórico.

Nesta discussão, vou ater-me inicialmente à explicitação de alguns pressupostos que servem de balizamento e tentativa de situar a questão da relação trabalho-educação. Na mesma direção, reforçando esse balizamento, farei breve inventário de como a elaboração teórica sobre a relação trabalho-educação tem-se mostrado precária para responder aos desafios históricos postos pelas mutações que ocorrem na sociedade.

Considerando que estas mutações decorrem especialmente do advento de mudanças científicas e tecnológicas, buscarei, num segundo momento, assinalar o seu impacto e suas implicações no campo educacional.

Finalmente, tentarei discutir o sentido da política de formação e de educação no interior da contradição de uma sociedade que aperfeiçoa, ao mesmo tempo, os mecanismos de socialização do processo produtivo, do processo de trabalho, e os de concentração da

apropriação privada dos produtos do trabalho coletivo. O enigma consiste em detectar como de dentro dessa relação, que não é arbitrária, mas historicamente construída, podemos trabalhar o campo educacional para que se constitua num espaço de possibilidades concretas no embate de superação dessas relações sociais e instauração de novas relações.

No plano da prática educativa a questão é: no interior de relações sociais de produção que organizam o mundo do trabalho produtivo e improdutivo sob a lógica da "unilateralidade" do homem, e que demandam a "polivalência" do trabalhador, como instaurar, concretamente, uma prática educativa que se coloque na dimensão da "omnilateralidade" do homem trabalhador, a qual requer uma formação politécnica? Como buscar e organizar o processo educativo na ótica do trabalhador, e não do "fetiche do mercado de trabalho"? Como avançar em cima dessa problemática sem "escorregar" na ilusão do retrocesso ao mundo artesanal e da natureza não-violentada, ou na armadilha do idealismo, do néo-liberalismo ou do voluntarismo? O desafio é, então, de se trabalhar no plano das contradições historicamente "dadas", no plano das relações sociais dentro das quais nos movemos e lutamos para transformar.

O plano das relações sociais no qual atuamos não é um terreno feito de simples escolhas, mas resultado de um processo histórico. Como assinala Lenine, *é nesta sociedade que se encontra a força capaz de varrer o velho e*

criar o novo e é esta força que é preciso educar e organizar para a luta”.

1. Inventariando o plano do embate teórico da relação trabalho-educação

Procurarei ser sucinto ao tratar deste inventário já que essa discussão foi o centro do simpósio sobre trabalho-educação na IV CBE. (2). Todavia, retomar alguns pontos do debate não só é politicamente importante como necessário, uma vez que a “crise de superficialidade teórica” não está superada. É preciso romper tanto com o endosso ingênuo de políticas educacionais que se embasam numa visão moralista, didática e economicista de trabalho, quanto com as críticas, mas que caminham numa direção oposta ao curso da história — umas se refugiando no passado e outras esquivando-se das relações concretas historicamente vividas no presente, isolando a escola das determinações que a organizam, estruturam e movem.

Trata-se, então, de assinalar aqui, primeiramente, o pressuposto sobre o qual suponho que podemos nos mover, de dentro do espaço da educação escolar, ainda que não apenas e nem sobretudo nele, para pensar uma proposta de LDB que apreenda, ao mesmo tempo, as mutações que se dão no plano das relações sociais de produção, organização e divisão do trabalho, os movimentos sociais que lutam pela superação da democracia abstrata e a luta que se estabelece no interior do próprio Estado.

Tanto o debate no interior da pós-graduação em educação — espaço que, por mais precário que seja, condensa o que de mais avançado se produz e se pensa na área — como as análises que se efetivam no plano das organizações que representam os educadores e a forma que assumem as lutas e práticas da educação nos indicam que há um confronto de pressupostos não examinados suficientemente nas suas consequências. Trabalhar isto, por mais abstrato e penoso que nos pareça, é uma necessidade. Esse embate reflete o nível e o alcance da produção teórica no campo educacional.

Entendo que é preciso aprofundar a crítica à visão normativa e instrumentalista que se tem dado à escola, em particular, e ao processo educativo de um modo mais geral. Esta forma de compreender a escola e a prática educativa encaminha-se no plano do “dever ser”, da formação abstrata: sobre o

mundo abstrato do trabalho e de sujeitos sociais abstratos. A análise que se situa nessa perspectiva caminha em busca de definir a partir da escola, a sua função social, seu papel como qualificadora ou não, etc. O pressuposto implícito dessa forma de compreender a escola e a prática educativa é de que as mesmas não só têm autonomia em relação ao conjunto das práticas sociais, como exercem um poder de determinação sobre as demais práticas sociais: relações sociais materiais (econômicas), relações políticas e culturais. Esta forma de apreender a escola e os processos educativos, fortemente presente no pensamento educacional, não nos leva muito longe.

A perspectiva que é preciso aprofundar centra-se, a meu ver, numa concepção histórico-analítica da escola e da educação. A questão fundamental e adequada não é saber qual a função da escola, o que ela deve ser, mas que forças sociais concretas acabam estruturando uma determinada escola e práticas educativas. Partindo da análise dessas forças sociais, é possível pensar-se formas de estruturação diversas e uma nova função para a própria escola.

O pressuposto sobre o qual se assenta essa perspectiva funda-se na compreensão de que a prática escolar e as práticas educativas que se efetivam na escola e no próprio movimento social mais amplo são, “primeiramente”, estruturadas, condicionadas a partir das práticas sociais que se estabelecem no nível das relações materiais de produção, relações políticas e culturais. “Secundariamente” do ponto de vista histórico, e não cronológico, essas próprias práticas educativas têm dimensões estruturantes na sociedade. Esse pressuposto nos permite encaminhar a análise das práticas educativas no plano histórico através do qual se poderá perceber a não-mecanicidade e a não-linearidade da relação de tais práticas. De outra parte, poderá indicar-nos, de fato, o embate que se estabelece na escola não delimita o *front* principal da luta pela superação das relações sociais vigentes; todavia, é um espaço importante e necessário. Por fim, esse pressuposto nos permite perceber que o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de forças, de poder) e das relações culturais no seu conjunto.

Não há como se pensar o avanço no plano educacional sem avanços no plano econômico-social e político.

“Nós sabemos que ao contrário do que pensavam aqueles liberais (referência aos pressupostos da Aliança Liberal de 1930), as reformas na educação não geram mudanças essenciais na sociedade porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, isso até hoje, isto só ocorreu em Cuba, a partir de 1959” (Cândido, 1984).

Mas esse pressuposto histórico fundamental, na prática, tem sido comumente falseado pelo mecanicismo economicista e pelo neoliberalismo. No primeiro caso, as relações sociais que os homens estabelecem no plano da produção material de sua existência, relações imperativas, necessárias (Mézaros, 1981) são reduzidas a uma visão metafísica do “*fator econômico*” (Kosik, 1979). A determinação, em “*última instância*”, das relações de produção, que são sempre relações sociais e enquanto tais atravessam a totalidade do humano, não é metafísica, mas histórica. Isto quer dizer que esta determinação está inscrita na própria maneira como o homem se produz como ser histórico (3). As formas concretas que assume a materialidade dessas relações sociais também não são metafísicas, mas históricas. Vale dizer que estas “*formas*” que assumem as relações materiais de produção em determinada fase da história não são as mesmas de outros momentos históricos (Flamarion, C. 1988).

No caso das concepções neoliberais (4), efetiva-se, ao mesmo tempo, um reducionismo do político — tomado como fator e não como relações sociais de força, de poder e, portanto, de classe que perpassam a totalidade da realidade humana — e uma inversão de “*determinação*” também mecânica (Manacorda, A. 1988).

Ao se buscar um inventário do embate teórico-prático da relação trabalho-educação, é importante inicialmente

perceber que este debate se desenvolve tendo como base os pressupostos anteriormente expostos. Se entendemos a teoria como o conhecimento construído, a expressão relativa, no plano do conhecimento, do que ocorre no plano histórico real, o inventário teórico significa sobretudo averiguar como se está dando conta, na realidade social atual, desta relação.

A formulação teórica dominante, a partir da década de 60, estruturou-se mediante a teoria do capital humano. Nesta formulação neoliberal, sob o reducionismo das concepções de homem, trabalho, classes sociais e educação, expõe-se uma relação linear entre processo educativo escolar e processo produtivo. Esta formulação não só dá autonomia ao processo educativo escolar, como inverte a relação determinante-determinado (Frigotto, 1983). As seqüências concretas desta inversão, elevada a senso comum, não só no plano das políticas e sobretudo em classes populares, ainda estão muito presentes hoje.

Essa teoria tem como base e horizonte o “*fetice*”, a mistificação do “*mercado de trabalho*”, que consiste no fato de que o conceito de mercado de trabalho passa a idéia de uma relação de igualdade e liberdade entre compradores de força de trabalho (capitalistas) e vendedores dessa força (trabalhadores). Esconde-se a violência dessa relação, uma relação desigual porque uma relação de classe. A ilusão que se sedimentou é que no plano econômico-social a democratização do acesso à escola (que não significa democratização do conhecimento) se constituiu em panacéia da superação do subdesenvolvimento e, no plano individual, em mecanismo de distribuição de renda e ascensão social pelo acesso igual ao mercado de trabalho. A Lei nº 5.692/71 traduz em forma de política a concepção que alimenta essa ilusão.

A crítica ao economicismo na educação aparece inicialmente ligada a uma simplificação de abordagem sociológica da “*teoria da reprodução*” (Bourdieu, 1970), embora a explicitação da crítica se faça com reiterado apelo a textos de Marx. O processo educativo escolar aparece como formador de “*capital humano*”, capaz, portanto, de capacitar, qualificar ou “*potencializar*” a força de trabalho. Esta qualificação, todavia, por estar subordinada à lógica do capital, acabaria por tornar-se funcional apenas ao capital. Daí a tese da

educação como mecanismo de produção de mais-valia relativa (Rossi, 1978). Muito embora a questão das classes sociais esteja presente, está subordinada a uma visão mecânica e unilateral do capital sobre o trabalho, obnubilando, portanto, as contradições, as lutas e as relações de força. Esta perspectiva acaba, no plano prático, numa atitude frente ao trabalho escolar, do quanto pior-melhor do imobilismo, ou se filia à tese da desescolarização da sociedade. Reforça, também a idéia de que a única forma de se estabelecer processos educativos não-reprodutivistas só é possível em espaços "não-institucionalizados". Neste sentido, tanto o ensino quanto os processos educativos que se articulam aos interesses da classe trabalhadora só seriam viáveis fora da instituição escola (5).

Como antítese à relação linear entre processo de trabalho, processo produtivo e escola (educação), surge a tese de que *nem a escola é capitalista nem o capital precisa dela, como existe, para preparar o trabalhador*" (Salm, 1980) (6). Ressalta-se, apenas, o papel ideológico da escola e das práticas educativas que se desenvolvem nela. A linearidade que nas visões anteriores se dava pelo vínculo, dá-se aqui pelo desvínculo, à custa da separação arbitrária entre infraestrutura (plano das relações sociais de produção material) e superestrutura (plano das relações sociais político-ideológicas).

A absolutização do desvínculo acaba borrando o plano das contradições e das mediações e, conseqüentemente, a saída que vai-se dar para o trabalho escolar é anacrônica. Esta saída é a volta ao ideário de Dewey da formação da cidadania. A escola ocupa um espaço tipo "limbo", preservada do "inferno" capitalista, preparando cidadãos abstratos para um "futuro" abstrato. Ora, isto significa o abandono da tradição marxista de análise da escola e da educação. Por essa via o caminho é mais tortuoso e complexo, exatamente por teimar em não se afastar do plano real, onde velhas e novas relações e práticas se desenvolvem antagonicamente. O "novo" é expressão de uma luta de dentro das velhas relações. O desvio dessa perspectiva acaba reforçando, no plano da política educacional no Brasil o retorno à formação academicista, genérica, alheia às mudanças científicas e tecnológicas que têm um impacto brutal sobre a produção e a sociedade em seu conjunto.

Dentro deste debate situa-se a tese da "produtividade da escola improdutiva" (Frigotto, 1983), que discute inicialmente o caráter linear das análises do capital humano, da visão reprodutivista e da tese da natureza não-capitalista da escola. Trata-se de análises que postulam um vínculo direto entre educação e processo produtivo, as duas primeiras pela ligação positiva, e a última pela negativa. Essas análises, embora tenham diferenças qualitativas, incorrem no erro de não considerar a especificidade das práticas sociais, que se dão no plano das relações materiais, e as práticas educativas. A ausência de análise da natureza dessas práticas não permite perceber que a relação entre ambas, historicamente real, não é precípua e dominantemente direta mas indireta e mediatizada. A apreensão destas mediações implica sair da superfície do vínculo ou desvínculo e embrenhar-se no não-aparente, no invisível imediatamente.

Se a análise que empreendi neste estudo ainda é claramente sustentável, decorridos cinco anos, percebo que a mesma situou-se mais especificamente no plano do embate teórico e que é necessário avançar no plano da pesquisa histórico-empírica, relacionando a anatomia da estrutura com a especificidade do histórico-conjuntural. Esta direção, certamente, nos ajudará a ir além da ênfase da negatividade que assume a crítica ao processo de trabalho no interior do capitalismo.

O avanço sobre esta realidade, que se exacerba hoje, nos impele para um plano de investigação e de análise que tem como exigência apreender dimensões menos visíveis das contradições que se estabelecem entre o avanço das forças produtivas e as relações sociais capitalistas. A questão da mudança das bases tecnológicas do processo produtivo traz novos elementos para a apreensão da negatividade e positividade destas mudanças e seu impacto sobre o mundo do trabalho e do conjunto das relações sociais. Abandonando o campo do "dever-ser", das idealizações, resta-nos o caminho do perquirir a natureza das contradições gestadas no interior destas novas bases científicas e tecnológicas e trabalhá-las para orientar nossa ação político-prática.

2. Mudanças tecnológicas e científicas: indicações do impacto sobre a sociedade e a educação

Duas tendências balizam predominantemente o senso comum em relação às mudanças das bases tecnológicas e científicas e seu impacto sobre o mundo do trabalho e da produção social em seu conjunto: a) uma visão "romântica" e anacrônica que retoma as teses de Rousseau, fora de contexto, da volta à natureza pura, enfatizando o caráter destrutivo e maléfico da sociedade tecnológica; b) a segunda, contra a qual Rousseau se debateu, é a visão iluminista, que faz a apologia da ciência moderna e empresta ao desenvolvimento científico e tecnológico o poder de libertar a "humanidade" da miséria. Pode-se afirmar que ambas as visões se unem pela ausência de uma análise histórico-concreta da ciência e da técnica como produto de relações sociais determinadas.

A visão crítica deste senso comum é efetivada por Marx e Engels e desenvolvida, posteriormente, no interior do marxismo. Em relação às visões românticas, esta crítica mostra que o problema não é a ciência e a técnica, mas a função que assumem sob a ciência e a técnica não alimenta as visões românticas. Ao contrário, *"seria possível dizer que o marxismo é a teoria e a prática socialistas de sociedades especificamente tecnológicas. Ou seja, se o trabalho humano que transforma a natureza tem em vista objetivos coletivos humanos é de importância fundamental para a concepção marxista de práxis, a tecnologia é o produto (...). Marx ressalta que é a tecnologia e não a natureza que tem importância fundamental. A natureza não fabrica máquinas, locomotivas, ferrovias... Tais coisas são produto da indústria humana: material natural transformado em órgãos da vontade humana que se exerce sobre a natureza ou da participação humana na natureza"* (Bottomore, 1987).

Em relação à apologia iluminista da ciência e da técnica, esta mesma análise aponta que, sob o domínio das relações capitalistas, a ciência e a tecnologia são forças do capital. A tecnologia que se expressa objetivamente por novas técnicas de produção, novos materiais, novas mercadorias, não tem por objetivo nem criar emprego, ou libertar o homem da fadiga, e nem produzir para satisfazer necessidades coletivas, mas fazer crescer o lucro.

Que postura adotar e que caminho percorrer? Ora, como a volta à sociedade do mundo artesanal não só é romântica, mas também é algo que nega o próprio devir-humano e o domínio do homem sobre a natureza, e como a ciência e a técnica que vigoram em nossa sociedade são comandadas pela lógica do capital e do lucro, devemos partir do que está posto pela realidade. E o que está posto pela realidade? O uso da ciência e da técnica, enquanto forças do capital, fica bloqueado em sua dimensão facilitadora da vida humana, libertadora do mundo da fadiga e da necessidade, e potenciada em sua negatividade, que se expressa pela exclusão da maior parte da humanidade dos seus usos benéficos.

Mas a ciência e a técnica, como o trabalho humano, embora sob o domínio negativo do capital, não são pura negatividade. Como produtos humanos, gestam e contêm, ainda que cerceada e amordaçada, a positividade que transcende os limites e o próprio poder do capital. Isto significa dizer que, mesmo sob a égide da dominância e hegemonia do capital, a ciência, a técnica e o trabalho humano não são redutíveis aos seus desígnios.

O caminho de reversão não pode ser outro senão, inicialmente, um inventário crítico de como a negatividade se produz estrutural e conjunturalmente, ou de como se manifesta em especificidades históricas, nacionais e regionais. Esta crítica, se radical (que vai à raiz), permitirá perceber que, como apontei acima, a realidade da ciência e da técnica não se esgota na negatividade. Está presente nelas a virtualidade, a positividade. O caminho a percorrer é o tortuoso caminho da dialética, do real contraditório. Por ser o único histórico e real, é dele que é preciso partir.

Neste texto, ao nível da crítica da negatividade, limitar-me-ei a elucidar como a ciência e a técnica, sob as relações capitalistas, têm de ser apreendidas à luz do processo de acumulação e valorização do capital, e desvalorização e exclusão do trabalhador.

Colocada a análise nessa perspectiva, é possível mostrar o caráter falso de diferentes crenças quando se relaciona tecnologia e avanço tecnológico à melhoria generalizada das condições de vida e da qualidade de vida; tecnologia e retomada do desenvolvimento e consequente aumento de emprego e tecnologia e exigências de qualificação.

O caso brasileiro talvez seja, pelo tipo de relações capitalistas vigentes, um

dos exemplos extremos de como o avanço científico e tecnológico veloz não significou melhoria nas condições de vida (emprego, moradia, saúde, alimentação, educação) para a maioria dos brasileiros. Nas últimas três ou quatro décadas nos constituímos na oitava economia industrial do Ocidente, na quinta produtora de alimentos — das primeiras em exportação de alimentação — além de nos tornarmos competitivos na área da informática frente aos centros mais desenvolvidos do mundo, assim como no plano da indústria bélica e da agricultura moderna. Todavia, esse imenso progresso mantém à margem, em miséria absoluta ou no nível de sobrevivência mínima, 65% dos brasileiros, (IBGE, Indicadores sociais, 1988).

O índice de mortalidade infantil, em nosso País, é de 87 em cada mil, quando a média em países desenvolvidos é de 8 a 12 por mil, o que nos dá uma idéia das condições e qualidade de vida da maioria da população.

Ligada a essa primeira crença está aquela que indica que a ciência e a técnica retomam o processo de desenvolvimento e ampliam a chance de pleno emprego. Contrasta com essa crença a tendência estrutural ao desemprego, nos países capitalistas desenvolvidos. As indicações que se tem é de que o uso intensivo de tecnologia tem uma evidência orgânica de ampliação do capital morto e diminuição do capital variável. Há um processo de competição intercapitais que acelera a concentração técnica, econômica e financeira, elevando a oligopolização do mercado e a conseqüente concentração de capital. Longe de gerar pleno emprego, a revolução científica e tecnológica elimina ocupações, desloca outras, subdivide e simplifica processos de trabalho, cria novas ocupações. O saldo é favorável ao capital, mas desfavorável ao trabalhador.

Esta realidade traz à tona uma crise, fruto dessa revolução industrial, que demanda saídas diferentes daquelas que o próprio capitalismo tem, historicamente, recorrido. A mudança de impacto sobre o mundo do trabalho é de tal ordem que a quantidade constitui “uma nova qualidade”. A análise de Schaff faz dessa crise elucidada o que estamos apontando:

“O avanço científico-tecnológico é simplesmente fantástico. Ele carrega consigo uma crise profunda que se nota por toda a parte. Que se vai

fazer, por exemplo com o desemprego estrutural dos chamados países capitalistas? Eles negam que esse desemprego seja estrutural, dizem que um dia virá... Não, esse dia não virá. Nós temos hoje, nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 40 milhões de desempregados, e a própria OCDE afirma que a esse total devem ser acrescentadas 50%, relativos aos jovens que estão chegando ao mercado de trabalho e não encontram colocação. São, por tanto, 60 milhões de desempregados. No fim do século eles serão 100, 150 milhões. No Terceiro Mundo, hoje, há 400 milhões de desempregados. No fim do século eles serão bilhões” (Schaff, 1987).

Os poucos dados que se tem em relação ao Brasil sinalizam que se as novas tecnologias tiverem a velocidade de implantação que tiveram, por exemplo, nos EUA, para o caso da microeletrônica aplicada na indústria, o desemprego, até 1990, poderá atingir entre 800 mil a 2,4 milhões de operários (Peleano, 1983). Para o setor de escritórios, o número de postos de trabalho potencialmente eliminados será de 1,75 milhão, e alterados, 1,25 milhão. A automação por máquinas de controle numérico atingiria, até 1990, entre 48 e 69% de empregos diretos na indústria (Tauille, 1982).

Para países como o Brasil, considerando-se a natureza da correlação de forças entre Estado-capital e trabalho, a situação é mais crítica. As análises internacionais, nesse sentido, indicam que para esses países o dilema é o seguinte:

“Se eles não usarem as tecnologias avançadas, estão ameaçados de perderem a competitividade duramente conseguida e, conseqüentemente, de sofrerem uma redução de suas oportunidades de emprego na indústria. Por outro lado, se adotarem a automação terão de sofrer mudanças sociais difíceis que provavelmente implicarão perdas de emprego, (...). Portanto, a questão que se coloca para os países em desenvolvimento não pode (ou não deve) ser se vale ou não a pena adotar as novas tecnologias, e sim sob que condições elas devem ser adotadas” (Schmitz, 1988).

No que concerne à qualificação/ desqualificação, para as transformações tecnológicas, ao contrário da mitificação da exigência de maior qualificação generalizada, a tendência parece ser de um movimento de requalificação da força de trabalho. Neste movimento há qualificações que se tornam desnecessárias pelo desaparecimento do tipo de trabalho que as exigia (pintura de carro, por exemplo). Há outras que perdem conteúdo e outras ainda que demandam alta qualificação. Polariza-se alta qualificação para poucos casos, e mínima qualificação para a maioria (Batychev, 1987).

Esse processo transcorre ao longo de mutações cada vez mais profundas que caracterizam as três revoluções industriais que se sucederam, e que, em certa medida, coexistem no processo produtivo. A tendência imperativa, todavia, é a dominância cada vez mais forte das novas mutações tecnológicas que se estruturaram principalmente a partir dos últimos 30 anos.

A primeira revolução industrial abrange um período de mais de 70 anos (1760-1830) de invenções, sendo as mais expressivas o tear e a máquina a vapor. Esta primeira revolução industrial muda as bases técnicas da produção: concentra-se capital, amplia-se a divisão do trabalho. O capital funciona, agora sob as condições técnicas que lhe são favoráveis. A gerência científica do trabalho dá-se na perspectiva de forte domínio do capital sobre o trabalho. Do ponto de vista da qualificação, o trabalhador perde o controle do instrumento do trabalho e do saber mais global sobre o trabalho. Demanda-se uma qualificação especializada e atomizada.

A segunda revolução industrial começa no final do século XIX e é caracterizada pelo surgimento do aço, energia elétrica, petróleo e indústria química. Esta revolução permite a maximização da organização e gerência do trabalho. Expõe, de outra parte, mais cruamente, as contradições e o esgotamento de determinadas relações de trabalho. O fordismo representa, ao mesmo tempo uma resposta técnica, organizacional e político-social a esta fase do processo capitalista de produção.

A terceira revolução industrial, cujo impacto começa a se fazer sentir a partir das últimas décadas, se caracteriza por uma velocidade e descontinuidade brutal no processo tecnológico, na escala de produção, na organização do processo produtivo, na centralização do capital

e organização do processo de trabalho e na qualificação dos trabalhadores.

Esta revolução é marcada pela robótica, informática, microeletrônica e máquinas de comando numérico, química fina, biotecnologia e produção de sintéticos. A tecnologia passa ser "*matéria-prima*" por excelência.

Trata-se de uma revolução tecnológica que possibilita a organização da produção de forma, autocontrolável e auto-ajustável mediante processos informatizados, robotizados, através de um sistema eletrônico.

Na gestão e organização do trabalho dá-se ênfase aos processos. O ritmo do trabalho deixa de ser preocupação, pois está assegurado pela linha integrada de autômatos. O fundamental é que o sistema renda globalmente e que a vigilância e o controle sobre o sistema sejam eficientes.

Concretiza-se, historicamente, a possibilidade da dispensa, nos setores industriais de ponta, do trabalho manual. A previsão de Marx e Engels do deslocamento do trabalho humano da esfera da produção para o controle encontra sua concretização histórica de forma mais clara. "*O trabalho humano deixa, pouco a pouco, de fazer parte do processo de produção em si, passando à condição de controlador e regulador desse processo*" (Marx e Engels).

Há, do ponto de vista da qualificação, um deslocamento do processo produtivo para o controle dos processos autômatos e informatizados de produção. Essas novas bases trazem determinações cruciais, como vimos no processo de trabalho. A alternância e polivalência dos trabalhadores se potencializa:

Entender as contradições que emergem desse cenário é condição prévia para se pensar qual é o espaço da escola, da educação e, sobretudo, para se repensar a questão da formação científica e técnica dos jovens.

Alguns pontos já parecem suficientemente claros e podem ser apropriados pela análise. Dentre estes destaca-se:

Os estudos que se tem a nível internacional e alguns iniciados no Brasil na década de 80, como vimos anteriormente, indicam que essas tecnologias, em vez de criarem pleno emprego, exacerbam a possibilidade de ocupações, subdivisão de outras, mudanças de conteúdo de outras, aumento de produtividade sem necessidade de aumento de absorção de novos trabalhadores. Numa sociedade como a brasileira, o impacto

negativo parece ser mais crucial. Enquanto as economias do capitalismo central financiam o trabalho parasitário, esterilizam capacidades, sustentam salários de desemprego direta ou indiretamente, em nossa sociedade o ônus cai sobre o trabalhador, que se vê forçado a arrancar sua subsistência no mercado informal de trabalho. Aproximadamente 40% da população economicamente ativa se encontram hoje no mercado informal.

Outro fenômeno resultante da tecnificação do processo produtivo é a brutal diminuição de trabalhadores produtivos diretamente vinculados aos setores primário e secundário da economia, bem como o crescimento do setor terciário.

Essa terciarização é um tipo de saída que tende a esgotar-se e exacerbar não apenas a crise do emprego, mas sobretudo a crise da civilização. *“Nos EUA, a classe camponesa é hoje apenas 1,1% da força de trabalho. É nada, e logo será menos ainda – não existirá. (...) E também vão desaparecer os empregados que fazem serviços repetitivos nos bancos, por exemplo, ou nas companhias de seguro. Não se pode mais fazer como nos EUA, onde todos os trabalhadores passam para o setor de serviços. Hoje nos EUA 15% das pessoas já estão nos serviços mas na verdade podem se automatizar também os serviços. Com isso a sociedade vai mudar. Mudará a política, a economia, e mudará a cultura. Nós assistiremos uma mudança na civilização”* (Schaff, op. cit.).

É preciso atentar para o fato de que o fenômeno da terciarização que resulta em grande parte das mudanças da base tecnológica não só se faz sob uma base unitária de princípios científicos, mas também, como veremos a seguir, como uma homogeneização do trabalho e do processo de produção. A terciarização acaba borrando os diversos setores. Temos que redefinir a concepção que temos de primário, secundário e terciário. Há estudos que mostram que, em países desenvolvidos, para cada trabalhador que atua no setor primário, há 16 outros fazendo trabalhos vinculados ao setor primário, embora estatisticamente estejam classificados no terciário. No Brasil, de acordo com as projeções sobre população urbana e rural, até o fim desse século, teremos 160 milhões de habitantes nas cidades e apenas 30 no meio rural. Isso nos dá um

horizonte deste deslocamento e interseção que haverá nos diferentes setores.

Finalmente, como já insistimos, embora sob a lógica da dominação do capital a tecnologia se constitua em força do capital, e este, para salvaguardar sua lógica produza até trabalhos parasitários, nocivos e anti-sociais, essas mutações engendram uma positividade que precisa ser trabalhada mais profundamente. E é neste horizonte que necessitamos pensar a educação e a formação técnica.

Um dado mais geral dessa positividade situa-se no fato de que é cada vez mais difícil, ao capitalismo, mascarar e justificar a contradição do imenso avanço das forças produtivas e o caráter anti-social das relações de produção e do acesso ao produto do trabalho social.

No plano mais específico que nos interessa situa-se o fato de que as novas mudanças tecnológicas possibilitam *“um amplo uso da padronização, normalização e unificação (...) Os princípios de funcionamento dos equipamentos automáticos e dos computadores possuem, em todos os setores, idênticas bases científico-técnicas. Com o desenvolvimento da técnica, são cada vez menos as ações especificamente características de um dado setor e aumentam as que interligam diversas áreas industriais. Eliminam-se também as diferenças existentes quanto à complexidade de trabalhos (tendência à homogeneização do trabalho) e o nível de qualificação dos trabalhadores. A comunhão das bases científico-tecnológicas da produção leva à integração do trabalho e das profissões, os operários podem agora alterar regularmente as suas funções, muda o conteúdo e o caráter do seu trabalho”* (Batychev, 1987).

Esta perspectiva, mais ou menos presente em diferentes países, com impactos sociais e políticos diferenciados, aponta uma tendência que nos permite, penso, situar de forma mais concreta o debate sobre a questão da formação polivalente ou da formação politécnica.

3. Da “unilateralidade-polivalente” à luta pela “omnilateralidade-politécnica”

Uma das estratégias de esvaziamento de conceitos ou categorias, no campo educacional, tem sido a sua apropriação formal e anacrônica pelas instâncias burocráticas. Um exemplo elucidativo disto tem ocorrido com a categoria trabalho como princípio educativo, e

pode ocorrer com a concepção de politecnia.

Importa, neste debate, delinear, partindo do que foi exposto até aqui, os limites e as possibilidades de se pensar uma política e ação educativa no horizonte da politecnia, no contexto histórico de uma sociedade capitalista.

O conceito e a proposta de politecnia em Marx e Engels e, posteriormente, em Lenin e Gramsci, estão ligados a um projeto de um “*novo homem*”, onde o trabalho, imperativo do modo humano de existência, se constitui no princípio educativo e catártico em sua construção e na construção da sociedade socialista e comunista. (7).

O trabalho aparece aqui na sua dimensão positiva, como manifestação da vida, como forma de os homens se apropriarem a transformarem o mundo da natureza em si mesmos, em seu devir.

O enigma, para nós, se apresenta com toda a perplexidade no tentarmos orientar nossa ação dentro da perspectiva da politecnia, no fato de que o elemento fundamental, o trabalho produtivo, sob o domínio do capital, se constitui em negatividade, alienação de vida. Nas relações capitalistas trabalhamos para viver, para produzir um meio de vida, mas nosso trabalho não é vida em si, porquanto trata-se de uma atividade imposta por uma necessidade externa — a necessidade do capital.

Como andar sobre esta adversidade? Uma vez mais o caminho é o das condições historicamente dadas onde as novas relações de trabalho, as novas relações sociais e educativas, contraditoriamente, somente podem ser arrancadas das velhas relações, marcadas pela negatividade.

Posta a questão da politecnia no bojo deste enigma e adversidade, percebemos que enunciá-la criticamente enquanto possibilidade e necessidade histórica, com todos os riscos, é uma tarefa política e prática. A sua concreção em maior ou menor intensidade inscreve-se no movimento das relações de força que se travam no plano das relações sociais fundamentais — no plano político-econômico. É necessário empreender este movimento através da pesquisa histórica, sem o que nossas propostas e nossa ação correm o risco de serem abstratas.

Situada a problemática da politecnia, detenho-me, primeiramente em destacar um pouco mais didaticamente os elementos que lhe são inerentes e necessários para, num segundo momen-

to, assinalar quais os caminhos que estão sendo vislumbrados, no debate atual.

Os elementos básicos e indissociáveis do conceito de politecnia, basicamente, são: a) a concepção de homem omnilateral; b) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e *intelectual*; c) as bases científico-técnicas, comuns da produção industrial.

A concepção de omnilateralidade do homem centra-se na apreensão do homem enquanto uma totalidade histórica que é, ao mesmo tempo “*natureza*”, individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imparativas (mundo da necessidade material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade).

A omnilateralidade contrapõe-se ao reducionismo histórico do homem unilateral, o “*homo oeconomicus*”. Homem formado, educado e treinado para desenvolver traços funcionais ao mercado.

O segundo elemento indissociável da concepção materialista de homem e elemento básico da concepção da politecnia é o trabalho produtivo e a união entre trabalho manual e intelectual. A autocriação do homem pelo trabalho rompe com as concepções teístas, lógicas e metafísicas. O trabalho, como atividade por excelência do modo humano de existência, constitui-se numa exigência da formação do “*humanismo-materialista*” e no princípio, por excelência, do processo de conhecimento, da formação e educação do “*novo-homem*”. Enquanto elemento formador e definidor da unidade teoria-prática no processo de conhecimento, o trabalho, na perspectiva materialista, deve estar presente desde a infância. Isto decorre do fato de que ninguém deve subtrair-se ao cumprimento da “*lei da natureza*” em que o homem, para sobreviver e produzir-se, precisa transformar a natureza para satisfazer suas necessidades. Por esta razão, Marx e Engels vêem na tendência da sociedade industrial nascente de incorporar as crianças de ambos os sexos na produção social como algo procedente, progressista e legítimo, embora sob o capitalismo isto se torne um processo de alienação, exploração e flagelo.

A combinação entre trabalho produtivo manual e trabalho intelectual, geral e politécnico permite à criança, ao jovem e ao adulto construir as bases

científicas do processo de produção, bases estas que, são, igualmente, as que formam o cidadão para construir, a sociedade socialista.

Finalmente, o último elemento fundamental para entendermos a perspectiva de politécnica radica-se na apreensão dos eixos básicos científico-técnicos comuns à produção industrial. Como expusemos no item 2, a revolução tecnológica que presenciamos caracteriza-se por uma tendência de padronização, normalização e unificação no processo produtivo decorrente do fato de que há uma tendência para os equipamentos de todos os setores terem bases científico-técnicas similares. Estes eixos básicos decorrem, de um lado, do avanço das ciências da “*natureza*” e sociais e, de outro, do desenvolvimento de tais avanços no processo produtivo. Há que se ter em conta as dimensões pedagógicas mais gerais e as do próprio processo produtivo.

Como foi enfatizado até aqui, a sociedade na qual trabalhamos como professores se estrutura organicamente sobre: uma concepção de homem unilateral; a divisão entre trabalho manual e intelectual; o trabalho como alienação da vida; e sob uma concepção de ensino e educação que se assenta sob a ótica do treinamento e adestramento para o “*mercado de trabalho*”. A questão que nos persegue é como dar conteúdo histórico, nesta sociedade, à perspectiva da politécnica.

Para não cairmos em simplificações programáticas calcadas no “*dever-ser*”, talvez tenha atualidade a advertência de Gramsci:

“A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão” (Gramsci, 1969).

Esta colocação, a meu ver, nos encaminha para um posicionamento frente às possibilidades da formação politécnica, calcado naquilo que no item 1 denominamos perspectiva histórico-analítica em contraposição às visões instrumentalistas de escola. Por esta via podemos apreender, no plano das contradições, espaços mais gerais ou mais restritos de ação.

Uma leitura atenta da evolução das formas produtivas, no decorrer das consecutivas revoluções industriais, nos assinala que se através da primeira o capital se desvencilhou do trabalho artesanal e da dependência das qualificações do trabalhador, conduzindo ao especialismo, na terceira, a que estamos presenciando, o processo produtivo demanda a polivalência do trabalhador. Mais que isso, os processos produtivos de diferentes setores se assentam sobre os mesmos princípios científicos e tecnológicos. Mesmo sob a negatividade das relações capitalistas de produção, gesta-se a virtualidade do ensino e da formação politécnica.

Daquilo que consigo depreender do debate sobre esta questão, há alguns pontos que nos ajudam a avançar.(8).

a) Como nos aponta Sweezy, o socialismo, em Marx e Engels, antes de qualquer coisa é uma negação do capitalismo. Sua construção se daria mediante longo processo revolucionário. Da mesma forma, a concepção de ensino e formação politécnica é, antes de tudo, uma crítica radical ao projeto excludente, elitista, diferenciador do ensino e da formação desenvolvido na sociedade capitalista. Essa crítica, em boa medida efetivada, precisa ser aprofundada e transformada em “*senso comum*”. O centro desta crítica, mais que nunca, deve ser a desmistificação da relação entre ensino, formação e o fetiche do mercado de trabalho (9).

b) Um segundo aspecto que me parece importante e que se situa no nível do possível é o aprofundamento em termos de ações concretas, da luta pela universalização da escola pública, unitária e laica. Neste âmbito há muito mais caminho a andar do que aquilo que nossa organização e competência nos permitiu fazer. A questão aqui é tanto de quantidade, quanto de qualidade e organicidade.

c) Na direção do item anterior, situa-se uma questão fundamental — a do “*processo de produção e reprodução do conhecimento. Que é e como é que se dá o processo de organização, de distribuição, de escalonamento, de articulação do conhecimento, que eu pretendo transmitir*” (Warde, 1987). Nesta questão centra-se a problemática dos “*eixos que articulam*” e dão organicidade ao processo de conhecimento, desde a escola elementar até o nível superior. Se nas primeiras séries tal eixo

é o desenvolvimento sistemático do mundo da linguagem e do pensamento, já estruturados previamente na família e no meio social e cultural, nas fases seguintes, serão as ciências que dão o domínio da natureza (biologia, química e física) e da sociedade (história, geografia, etc.). Os laboratórios para a experimentação constituem-se, nas nossas condições, em elemento fundamental. Sob esta questão do processo de produção e reprodução do conhecimento, mostra-nos Warde, situa-se a possibilidade de superação das dicotomias e polaridades do tipo: formação geral e específica; formação técnica e científica; forma e conteúdo; teoria e prática.

d) Finalmente, chegamos ao elemento crucial da possibilidade mais profunda do ensino e formação politécnica — a união entre trabalho manual e trabalho intelectual. A primeira perplexidade é que tal perspectiva é antagônica ao modo dominante da produção do trabalhador e da formação do homem no interior do capitalismo. Maior perplexidade quando percebemos que nos países mais desenvolvidos, tanto do bloco capitalista como do socialista, as novas tecnologias permitem praticamente a supressão do trabalho manual. Mas isso fica mais crucial num país como o Brasil, como enfatiza Warde, onde convivem a terceira revolução industrial e o macunaímico *"Esta contradição entre a Terceira Revolução Industrial e o macunaímico é complicada para quem, por uma determinada opção política e teórica, tenha o trabalho como eixo. Ou seja, nos educamos para podermos educar, tendo o trabalho como eixo, é um trabalho mais que proclamação de fé no próprio trabalho. Significa a luta pela construção do trabalho, a luta contra o macunaímico, que, é complicação, pois é a luta contra a cultura"* (Warde, 1987, op. cit.)

Isto, penso, nos coloca com bastante lucidez o grau de dificuldade de trabalharmos sob bases mais profundas a perspectiva da politécnica. Desde já, tal perspectiva não pode ser esmaecida mediante simulações anacrônicas de trabalho na escola. Se tal perspectiva se mostra fecunda, deve ser arrancada da positividade que se aninha nas contradições das relações capitalistas de produção industrial, sob sua forma mais avançada. Neste processo podemos avançar na identificação das bases científicas e técnicas que sustentam os processos produtivos que tendem a se

homogeneizar. Tais bases não se adquirem na tradição academicista, genérica e desinteressada, mas no coração da ciência e da tecnologia mais avançada.

Por esta via, poderemos avançar na crítica das condições em que se dá o trabalho e como estas relações ensinam e educam. Poderemos mostrar como as representações das classes populares, ponto de partida do processo de ensino e do processo educativo, estão carregadas de mistificações do mercado de trabalho e de concepções anacrônicas. Poderemos, enfim, entender que a concreção mais radical do ensino e da formação politécnica demanda um processo, no qual a prática escolar se inclui, que sinaliza um rompimento radical com as estruturas de relações de alienação e de exclusão da vida em seu conjunto.

NOTAS

1. Por *"classe trabalhadora"* entendo aqui o conjunto heterogêneo e diferenciado dos grupos sociais que constituem a massa de trabalhadores que, em face da classe ou de grupos detentores do capital, dispõem, como forma de produção da existência, da venda de sua força de trabalho.
2. No texto-base do simpósio sobre o qual se desenvolveram os demais textos, trabalhei a questão da *"crise da superficialidade teórica"* na educação. Ver. Gomez, C. M. et alii. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez, 1987.
3. Na análise que se faz desse pressuposto básico, é preciso ter presente a própria defesa que seus *"construtores"* expõem em face das leituras mecanicistas da época. *"De acordo com a concepção materialista da história, elemento finalmente determinante (grifo meu) é a produção e reprodução da vida real. Nem Marx nem eu asseveramos mais do que isso. Logo, se alguém torce isso, dizendo que o elemento econômico é a única determinante, ele transforma aquela proposição em uma frase sem sentido, abstrata e tola"* (Carta de Engels a Bloch de 11.09.1980).
4. O recurso ao pensamento neoliberal, teoricamente fundamentado sobretudo na densidade das proposições da Escola de Frankfurt, tem-se alastrado de forma surpreendente e manifestado a análise de muitos quadros de intelectuais *"progressistas"*, nos planos econômico, político, social e educacional (Rodrigues, 1988).
5. Cabe observar que a adoção dessa perspectiva de análise é reforçada pela conjuntura histórica que vive o país no contexto de anormalidade institucional decorrente do golpe de 1964.
6. É importante ressaltar que Salm efetiva uma rigorosa e importante análise, no capítulo I do seu livro, do processo de trabalho sob o capitalismo.

7. "Marx e Engels abstiveram-se, muito logicamente, de qualquer tentativa de descrição detalhada ou mesmo de definição do socialismo. Para eles, o socialismo era, antes de qualquer outra coisa, uma negação do capitalismo, que desenvolveria sua própria identidade positiva (o comunismo) através de um longo processo revolucionário no qual o proletariado transformaria a sociedade e com isso transformaria a si mesmo." (Sweezy, 1988).
8. Este debate tem se mostrado fértil especialmente nas últimas reuniões da ANPED e na própria CBE.
9. Uma contribuição que serve como ponto de partida a esse aprofundamento é o texto sobre "a questão do trabalhador na economia política" (Ramon Peña Castro, 1988).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos da Escola, Lisboa, Proença/Martins Fontes, s.d.
- BATYCHEV, S. Formação Profissional e Politécnica da Juventude. In: *Academia de Ciências da URSS – A Ciência e Educação Popular Soviética*. Moscou, História da URSS: Novas Investigações, 4, 1977.
- BOTTMORE, T. Org. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro, Zahar, 1988.
- BOURDIAU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CÂNDIDO, A. *A Revolução de 1930 e a Cultura*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, nº 4, 1984.
- FLAMARION, C. *Ensaio Racionalistas*. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1988.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*, São Paulo, Cortez, 1983.
- MESZÁROS, I. *A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- PELIANO, J. C. P. *Automação, emprego e qualificação da mão de obra na indústria brasileira*. Documento preliminar. Brasília, IPEA/CNRH, 1983.
- PENA CASTRO, Ramon. *A questão do trabalho na economia política*. Porto Alegre, Reunião Anual da ANPED, 25 a 29 de abril de 1988. (mimeo)
- RODRIGUES, M. U. *O país desconsolante – uma reflexão sobre o modo como o Brasil convive com a crise e a maneira como os intelectuais a encaram*. Jornal do Brasil, Caderno Especial, Rio de Janeiro, 10/7/88, p. 7.
- ROSSI, W. *Capitalismo e educação*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- SALM, C. *Escola e trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SCHAFF, Adam. *Rumo ao século XXI*. Entrevista feita por Roberto Pompeu de Toledo. Revista Veja, 23 dez., 1987. p. 5-8.
- SWEEZY, P. Socialismo. In: *Idéias*, Jornal do Brasil, 30 de Março de 1988, p. 3.
- TAULLE, J. R. *Micro-eletrônica, Automação e Desenvolvimento Econômico: O Caso de Numericamente Controlled Machine Tools in Brazil*. Tese de Doutorado. Nova Iorque, 1984.
- WARDE, M. *Seminário "Choque Teórico"*. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1987. Relatório (mimeo).

* * *

GAUDÊNCIO FRIGOTO é Professor nos Cursos de Mestrado em Educação da UFF/RJ e IE-SAE/FGV/RJ.

Curriculo e a burocracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação"

MICHAEL YOUNG

1. As disciplinas acadêmicas e o estudo da educação

Uma das conseqüências da recente política governamental inglesa a respeito da Formação Profissional de Professores tem sido que aquelas disciplinas que são com freqüência chamadas de disciplinas de "fundamentos" da educação (refiro-me aqui particularmente à filosofia, sociologia, psicologia) perderam sua posição dominante anterior(1). Isto está intimamente relacionado à drástica redução nas possibilidades de os professores estagiarem em tempo integral, como auxiliares, pelo período de um ano, um tipo de fórmula que está sendo crescentemente substituída por uma variedade de programas mais curtos destinados a ajudar os professores a lidar com problemas práticos específicos que são identificados pelas Autoridades Educacionais Locais. Embora estes desenvolvimentos reflitam um esforço há muito devido por parte das instituições de ensino superior para desenvolver cursos que tenham maior relevância e aplicabilidade, há o perigo de que um dos resultados disso seja que a pesquisa e o estudo sistemático baseados nas disciplinas "fundamentais" tornem-se crescentemente marginalizados. Em resposta à demanda por flexibilidade, estão sendo desenvolvidos cursos modulares, assim como novas áreas inteiras de estudo, mas é provável que essas incluirão somente uma pequena quantidade de trabalho baseado nas disciplinas "tradicionais". O

quanto isto tem ocorrido quase sem nenhuma reflexão ou debate sério é preocupante. Esta falta de debate é particularmente surpreendente quando se traça um paralelo com o crescimento de cursos pré-vocacionais não-acadêmicos para estudantes adolescentes. Da mesma forma que no estudo da educação os vínculos com as disciplinas acadêmicas estão sendo enfraquecidos, assim também nos últimos anos do ensino secundário os cursos "pré-vocacionais" têm deixado de lado as disciplinas escolares tradicionais e seus critérios de conhecimento. Isto sugere que estamos presenciando algo mais fundamental que uma ameaça à segurança de uns poucos sociólogos e filósofos.

Os que trabalham com essas disciplinas parecem, a julgar por seu silêncio, estar em retirada, e mostram poucos sinais de outra atitude que não a de uma aceitação resignada de seu decrescente papel. O que se necessita urgentemente é de: (a) uma avaliação das forças mais profundas que podem estar por detrás das mudanças a que me referi, e (b) um exame crítico de onde essas disciplinas nos levaram, tanto em relação umas às outras quanto em relação à sua capacidade de analisar as mudanças dramáticas e de amplas conseqüências que estão presentemente sendo enfrentadas tanto pelos responsáveis pela política educacional quanto pelos que trabalham nas escolas. Neste artigo não poderei mais do que apenas tocar nas questões envolvidas.

Este artigo é uma contribuição ao exame crítico das disciplinas usando a

sociologia da educação como um exemplo. Ele examina uma pequena iniciativa, a ascensão (e a queda) da "nova sociologia da educação" na década de 70, a qual foi, à época, objeto de uma considerável controvérsia profissional e política em vários países. Apesar de seus pontos fracos a "nova sociologia da educação" tirou vantagem do clima mais geral de radicalismo cultural e político da época para colocar questões sobre a forma e o conteúdo do currículo acadêmico na pauta do debate educacional. No artigo que se segue eu desenvolvo uma série de temas dos quais dois menciono brevemente aqui.

Primeiro: eu argumento que em sua preocupação por demonstrar o exclusivismo do conhecimento acadêmico, a nova sociologia da educação (NSE) substituiu o conhecimento das disciplinas acadêmicas pela consciência popular ou pelo senso comum como um fundamento para o currículo, mas isto de uma forma igualmente acrítica. Se há uma lição a ser aprendida desde a perspectiva da década de 80, esta é a de que prontamente a consciência popular, ajudada por uma certa imprensa, foi levada a formas totalmente estranhas aos objetivos radicais adotados pela sociologia da educação da década de 70.

Um dos objetivos deste artigo é o de argumentar que o retorno regressivo a um currículo acadêmico a-histórico e rígido, tal como o sugerido pelas novas diretrizes do Currículo Nacional, não é a única alternativa possível. As disciplinas escolares são uma forma histórica particular de sistematizar conhecimento e de ir além do senso e da experiência comuns. Elas têm uma história na emergência das primeiras formas de escolarização de massa no século 19, quando os principais parâmetros de nosso atual currículo acadêmico foram traçados e receberam sua base institucional. A escolarização de massa do século 19 não era uma escola comum para todos, mas uma escola dividida e as disciplinas escolares emergiram como parte daquela estrutura dividida. O que necessitamos é de uma exploração das diferentes formas de organizar conhecimento que possam ser parte de uma escola genuinamente comum.

O segundo objetivo deste artigo, estreitamente relacionado ao primeiro, é o de sugerir que a "nova sociologia da educação" (NSE) adotou uma visão altamente irrefletida do papel das disciplinas acadêmicas nos estudos educacionais. As questões envolvidas são

muito mais amplas que as limitadas preocupações deste artigo. Elas tocam nas questões da base social do trabalho intelectual e do papel dos sociólogos (e de outros) como intelectuais. Elas também se relacionam às formas que o conhecimento sistematicamente organizado pode assumir, às quais me referi em conexão com as disciplinas escolares. Quais são as implicações do declínio das disciplinas acadêmicas nos estudos educacionais? Pode isto levar tão somente a uma espécie de pragmatismo sem direção, quando apenas as questões superficiais são tratadas? Oferece esse declínio novas possibilidades de encontrar novas bases para o trabalho teórico que não esteja limitado pelas disciplinas tradicionais e suas rivalidades inter-profissionais? O que significaria assegurar que as disciplinas acadêmicas reformadas ou suas possíveis alternativas possam ser transformadas pela experiência dos que com elas trabalham ao invés de lhes ser imposta? De que forma a teoria social poderia auxiliar essas pessoas e outras a se darem conta das mudanças sociais e econômicas mais amplas dentro das quais a educação está inevitavelmente imersa?

Alguns pesquisadores estão começando a argumentar que as presentes transformações do capitalismo global estão minando inteiramente a base e a credibilidade das disciplinas acadêmicas (tanto as ciências naturais quanto as artes e as ciências sociais) como as principais instituições para a produção de conhecimento. Wexler (1988), por exemplo, sugere que nos Estados Unidos, o capitalismo das grandes corporações, com suas exigências de eficiência técnica e de solução dos problemas práticos imediatos, tem se desencantado com a típica organização do conhecimento, baseada na universidade. Dentro dessa perspectiva, novos tipos de instituições de pesquisa estão emergindo, não vinculadas ao conservadorismo das culturas acadêmicas, e que atraem uma proporção crescente dos fundos privados que costumavam ir para as Universidades. Há um certo paralelo com a emergência de *think tanks* politicamente direcionados neste país, embora numa escala muito menor.

Pode ser que estejamos entrando num período em que os valores e os interesses até mesmo dos que estão envolvidos na pesquisa mais esotérica estão se tornando cada vez mais visíveis e contestados. Se é assim, então será necessário

reavaliar formas de trabalho intelectual tais como as disciplinas acadêmicas e perguntar se suas suposições sobre autonomia e objetividade são ainda apropriadas. Este artigo argumenta que o trabalho acadêmico na educação está inescapavelmente envolvido nas forças e movimentos mais amplos de mudança social e que portanto não há como escapar de uma compreensão mais clara e explícita de seus propósitos políticos. O resultado positivo pode ser o de que esta clareza de direção política poderia, por um lado, tornar as contribuições das disciplinas acadêmicas aos estudos aplicados mais óbvias e, por outro, poderia fornecer uma direção e um senso de objetivo ao trabalho baseado nas disciplinas, os quais estão agora ausentes. Volto-me agora para o tópico específico deste artigo, a "nova sociologia da educação" e suas origens no início da década de 70.

2. Origens da "nova sociologia da educação"

O subtítulo que dei a este artigo(2) foi: "Algumas lições de uma crítica à nova sociologia da educação (NSE)"(3). Como o próprio termo possibilita várias interpretações e às vezes confunde-se com os termos sociologia "radical" (Moore, 1988) e "crítica" (Young, 1986, 1987) da educação, eu gostaria de começar por localizar com tanta precisão quanto possível o conjunto de trabalhos que estou chamando de NSE. Ele é usualmente associado a uma série de eventos editoriais estreitamente relacionados:

(I) O aparecimento em 1971 do livro *Knowledge and Control* (Young, 1971) que tinha o subtítulo "*new directions for the SOE*"

(II) O lançamento do primeiro curso de *Open University* de Sociologia da Educação Escolar e Sociedade, para o qual *Knowledge and Control* era um livro de leitura. Isto significava não somente que vários milhares de professores inscritos no curso estavam obrigados a comprar o livro, mas também que este estava disponível a um preço que era, mesmo então, notavelmente baixo. Ambos os eventos exerceram papéis importantes na disseminação de suas idéias.

(III) Menos de dois anos mais tarde as edições *Penguin* publicaram uma pequena antologia organizada por Nell Keddie (Keddie, 1973), que apresentava

para um vasto público inglês o trabalho do sociolinguísta americano, William Labov.

Foi em 1973 que o termo "nova sociologia da educação" foi cunhado, num artigo em um periódico inglês dirigido à educação de professores (Gorbutt, 1973), no qual pela primeira vez se fez a conexão entre a análise que a NSE fazia do currículo e o papel dos professores e dos educadores de professores como agentes de mudança radical. *Knowledge and Control* (KC) era menos explícito sobre seus objetivos políticos (mais adiante retornarei a este tema). Ao invés, seu objetivo era o de traçar um novo curso para a sociologia da educação como um campo intelectual, ou mais corretamente, como um campo acadêmico. Ele buscava definir o campo de investigação de formas a distingui-lo de seu vínculo com a pesquisa de estratificação social e afirmar que seus tópicos principais de estudo deveriam ser os processos especificamente educacionais do currículo e da pedagogia. Ao fazer isto colocou-se à parte do trabalho anterior na área tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra, os quais haviam se concentrado em modelos tipo *input/output* e prestado muito pouca atenção aos processos educacionais. Era esta tentativa de definir o campo intelectual da sociologia da educação em torno do problema do conhecimento escolar, sua definição e transmissão, que unia o conjunto de artigos extremamente diversos e, em alguns casos, teoricamente contraditórios reunidos no livro KC.

Quase imediatamente as diferenças teóricas no interior dessa tentativa para definir o campo tornaram-se explícitas. De um lado havia as análises estruturais durkheimianas de Bernstein e Bourdieu, e de outro, a abordagem antipositivista de sociologia do conhecimento bastante influenciada pelos notáveis trabalhos prévios de C. Wright Mills (1939, 1940) e representada em KC pelos artigos de Geoff Esland, Neil Keddie e o meu próprio. Naturalmente, esta distinção é um tanto simplificada, mas para os objetivos deste artigo ela é útil, assim como aquela tradição antipositivista (com seu foco particular no currículo) e as tentativas posteriores para reconceptualizá-la, que eu identificarei como "nova sociologia da educação". A tradição durkheimiana, à qual a NSE inicialmente devia muito, e que foi criada na Inglaterra por Basil Bernstein desenvolveu-se de forma bas-

tante separada, embora recentemente tenham-se feito algumas conexões interessantes entre elas (Moore, 1988).

A NSE como uma tradição intelectual e como um grupo de pesquisadores e professores teve vida curta, em parte por causa de suas próprias limitações, algumas das quais eu discutirei mais adiante, e em parte por causa das mudanças nas circunstâncias econômicas e políticas mais amplas, nas quais o foco nos professores como agentes de mudança tornou-se crescentemente irrealista. As simplificações de algumas de suas formulações e popularizações anteriores e particularmente sua rejeição dogmática do conceito de “estrutura social” receberam sua crítica mais sistemática de Geoff Whitty (1974). Seu trabalho levou aos nossos esforços conjuntos de reconceptualização nas duas antologias que coeditamos e mais tarde no seu próprio livro *Sociology and School Knowledge* (Whitty, 1986). As duas antologias *Explorations in the Politics of School Knowledge* (Whitty e Young, 1976) e *Society and Schooling* (Young e Whitty, 1977) representaram o fim da NSE como uma tradição distinta na Inglaterra, embora algumas de suas idéias possam ser encontradas no trabalho mais recente em sociologia do currículo (p.ex., Hammersley e Hargreaves, 1983). Ela foi marginalizada numa influente antologia anglo-americana de sociologia da educação (Karabel e Halsey), mas foi retomada e desenvolvida na área de teoria do currículo nos Estados Unidos, mais notavelmente nos primeiros trabalhos de Michael Apple. É interessante observar que tem havido uma onda repentina de comentários e revisões por pesquisadores canadenses e franceses na metade desta década (Forquin, 1983, 1985; Trottier, 1987 a, b).

Por que então devemos nos preocupar com a NSE? Por que devemos supor que há importantes lições a serem aprendidas desse breve florescer de radicalismo intelectual que talvez se deveu mais a uma ingenuidade política nascida das aspirações da década de sessenta que à teoria e à pesquisa sistemáticas?

3. Primeiras reações

Eu gostaria de descrever brevemente uma série de reações bastante diversas à NSE na década de setenta antes de ten-

tar uma análise mais sistemática. A minha recordação mais forte das reações a KC no início da década de setenta está relacionada ao nível de raiva e antagonismo gerado entre agrupamentos políticos que provavelmente seriam incapazes de concordar sobre qualquer outra coisa. Em primeiro lugar havia a “direita política”, então, diferentemente, de hoje, um grupo bastante marginal na Inglaterra, particularmente em educação. O melhor exemplo é a publicação, em 1977, por uma organização chamada Instituto de Estudos do Conflito, de um panfleto intitulado *A Penetração Marxista e Radical: O Ataque à Educação Superior*. Falava de professores chegando às escolas com “*Knowledge and Control* em suas veias” prontos para “preparar a juventude britânica para o assalto Trotskysta”. Menos politicamente carregada, mas não menos ansiosa foi a reação de filósofos educacionais, e mesmo de alguns sociólogos. Esses escreveram artigos em jornais e revistas com títulos tais como “o caos do relativismo” (Martin, 1978) e “*Knowledge out of Control*” (Pring, 1973). Eles advertiam sobre os perigos envolvidos em transportar as inebriantes idéias da sociologia do conhecimento de seu asséptico e seguro lugar para a arena prática da tomada de decisão sobre currículo.

Conhecem-se naturalmente muitas tentativas semelhantes de restringir a uma elite idéias vistas como potencialmente subversivas: nisso estão envolvidos Igrejas e políticos, assim como educadores. Por exemplo, na Inglaterra do século XIX, líderes religiosos foram bastante bem sucedidos em manter a geologia fora do currículo escolar com base no argumento de que ela poderia destruir a fé dos jovens em Deus. Entretanto, naquela faixa da década de setenta não era a fé em Deus, mas na Civilização Ocidental que parecia estar em questão. Ao sugerir que o currículo acadêmico não era uma seleção benigna do que havia de melhor na cultura, mas uma seleção particular de conhecimento por parte de uma elite, geralmente no interesse de preservar sua própria posição, a NSE era vista como uma ameaça a algo quase sagrado. Talvez o estranho, em retrospecto, seja a surpresa que essas reações suscitarão. Duvido que os que se identificavam com a NSE tenham constituído o único grupo intelectual radical na história que tenha querido não somente subverter as instituições estabelecidas, mas também que

o tenham querido fazê-lo sem reações. Isto naturalmente levanta questões muito mais amplas sobre a posição contraditória dos radicais de classe média em instituições de prestígio como as Universidades.

A reação de setores da esquerda, particularmente da esquerda tradicional do Partido Comunista, foi bastante semelhante. Para eles o currículo acadêmico era algo pelo qual eles tinham lutado com o objetivo de garantir o acesso aos seus filhos e filhas. Numa época em que se presenciava pelo menos um crescimento da oportunidade educacional, um questionamento como o proposto pela NSE era visto como uma ameaça à base inteira de uma política educacional de esquerda que estava comprometida com um trabalho junto ao *establishment* educacional para expandir o acesso. Uma série de artigos apareceu em periódicos com ampla circulação entre os professores (p. ex., Simon, 1975), atacando a NSE pelo fato de sugerir que o currículo acadêmico tinha uma base social de classe e poderia não ser a base para uma educação verdadeiramente igualitária e democrática. Eles argumentavam que a NSE, ao conceder uma espécie de legitimidade à exclusão acadêmica das crianças da classe trabalhadora, estava "encorajando o *apartheid* educacional" e numa frase da qual me recordo muito bem, preparando-as para serem um pouco mais que ilotas.

Outras reações, menos formais e menos documentadas, vinham de professores e educadores individuais, os quais observavam (citando um deles) que "KC deu-me a confiança para pensar aquilo que eu sempre havia sentido intuitivamente mas não tinha tido a confiança para expressar".

4. Resultados práticos

Gostaria de relacionar essas observações com uma questão final a respeito das reações. A NSE estava associada tanto com uma crítica do currículo acadêmico como uma forma de dominação quanto com o apoio a formas de pedagogia não-hierárquicas, com aprendizagem centrada no estudante, em oposição à aprendizagem centrada na disciplina, e com a eliminação das barreiras entre o conhecimento escolar e não-escolar. No próprio clima político diferente da década de oitenta, encon-

tramos tanto a crítica quanto as alternativas, representadas na política educacional inglesa, mas em contextos bastante diferentes daqueles esperados da NSE ou desejados por ela. Desde 1976 o currículo acadêmico inglês tem sido criticado como uma das causas do declínio industrial da Inglaterra. Para essas críticas ele desvia estudantes bem sucedidos de seu devido futuro nas empresas de alta tecnologia e nega aos mal sucedidos a possibilidade de quaisquer habilidades ou competências (Barnett, 1980; Weiner, 1982). Por outro lado, encontramos os elementos da pedagogia não-hierárquica (expressados na idéia do "currículo negociado") fazendo parte de programas para os estudantes de baixo rendimento e para a juventude desempregada. Esses cursos são um tanto eufemisticamente chamados de pré-vocacionais, mas todos eles podem muito bem estar excluindo aqueles que neles se inscrevem de progredir seja para cursos mais propriamente vocacionais seja para estudos acadêmicos (Randon, 1984; Green, 1984; Spours, 1988).

É portanto esta combinação contraditória de indignação da esquerda e da direita, de ansiedade dos acadêmicos liberais, de senso de emancipação de alguns professores que sugerem que um exame mais crítico de algumas das suposições da NSE é válido. O fato de que algumas de suas alternativas implícitas estão sendo incorporadas em programas que são potencialmente causadores de mais desigualdade torna essa tarefa mais urgente. Eu argumentarei que embora tenha havido, sem dúvida, algo emancipatório nas conexões que a NSE fez entre poder e conhecimento no currículo, seus críticos estavam, em alguns pontos importantes, corretos.

Desejo, portanto, voltar-me para dois temas chaves da NSE: (1) sua específica pretensão de estar oferecendo uma nova abordagem, distinta de tradições anteriores na área, e, (2) sua específica abordagem do currículo escolar.

5. O que havia de novo?

Em relação à sua pretensão de estar oferecendo "novas direções", discutirei três aspectos da NSE:

- (a) sua relação com a questão das desigualdades educacionais;
- (b) sua escolha do currículo como um tópico prioritário da sociologia da educação;

(c) sua ênfase nos professores e educadores de professores como agentes de mudança progressista.

(a) O que não foi reconhecido na época mas que é surpreendente em retrospecto, foi a extensão da semelhança entre as preocupações políticas daqueles identificados com a NSE e as daqueles cujo trabalho ela criticava, como por exemplo, Halsey, Floud, JWB Douglas e Glass. Para ambos os grupos a questão política principal na educação inglesa era a persistência das desigualdades educacionais. Ademais, na medida em que o trabalho da NSE era explícito sobre o significado da classe social, ela retomava a ampla distinção entre ocupações manuais, e não-manuais que era usada pelos sociólogos anteriores, não prestando atenção a outras formas de divisão social. A NSE minimizou a importância das semelhanças políticas entre os sociólogos e deu uma ênfase maior às questões teóricas e metodológicas que os dividiam. Ela estava fazendo portanto, algumas suposições definidas, embora não explícitas na época, sobre a natureza do trabalho acadêmico em educação que, no mínimo, necessitavam de alguma avaliação.

É minha opinião que havia elementos de rivalidade inter-profissional na posição da NSE que a levaram a enfatizar diferenças teóricas no interior da disciplina ao invés de enfatizar semelhanças políticas. Na medida em que os governos, na Europa Ocidental, usam uma variedade de estratégias, desde a persuasão até a corrupção para alinhar seus acadêmicos, a perspectiva adotada pela NSE, que tratava o trabalho acadêmico como uma fonte autônoma de mudança educacional, parece crescentemente inviável. Se a NSE tivesse enfatizado suas prioridades políticas para acabar com as desigualdades educacionais ao invés de enfatizar suas diferenças teóricas, ela teria buscado alianças com os pesquisadores tradicionais da sociologia da educação, que lhe eram politicamente empáticos, ao invés de vê-los como uma espécie de "velha guarda" ou de oposição profissional. Há também uma questão mais profunda que eu não posso tratar como deveria aqui. Pode ser argumentado que a NSE tentou substituir uma política reformista centrada em desigualdades de classe social por uma política cultural radical, conquanto pouco desenvolvida. Entretanto como ambas negligenciaram

questões de gênero e raça (Acker, 1981), não é surpreendente que tanto a "nova" quanto a "velha" sociologia da educação tenham falhado em tratar adequadamente as desigualdades educacionais.

(b) A contribuição mais marcante e para mim ainda a mais importante da NSE foi a de fazer dos processos de seleção e exclusão do conhecimento feitos por professores em sua prática de sala de aula o tópico central da sociologia da educação. O argumento de que se poderia demonstrar que esses processos corporificavam relações de poder tanto dentro da escola como na sociedade mais ampla foi tanto importante quanto novo na época. Entretanto, havia também uma tendência para tratar esses processos como se eles fossem as únicas preocupações legítimas da NSE e portanto para descartar a preocupação dos pesquisadores anteriores com os processos mais amplos de seleção que envolviam o acesso dos estudantes. A análise sociológica do currículo teria sido sem dúvida fortalecida se se tivesse feito pesquisas para relacionar esses dois conjuntos de processos.

(c) A distinção final entre as assim chamadas velhas e NSE estava nas suas visões do público. O trabalho anterior via a si mesmo dentro da tradição fabiana de pesquisa orientada para a formulação de políticas públicas. Eles supunham que os políticos e administradores eram pessoas razoavelmente racionais que agiriam sobre a base de resultados cuidadosamente pesquisados e que todos eles partilhavam uma preocupação com a eliminação das desigualdades. Este aspecto está bem exemplificado num trabalho mais recente dentro daquela tradição (Halsey, Heath e Ridge, 1980). A NSE implicitamente desconfiava dessas pessoas como "parte do *establishment*", e dirigiu sua atenção em direção a outros acadêmicos, particularmente educadores de professores e para os próprios professores. Portanto um público ou agência de mudança foi substituído por outro. Não se fez nenhuma tentativa para analisar o tipo de Estado do qual o sistema de educação inglês era parte, nem para descobrir se os professores eram de fato receptivos às idéias da NSE e em que medida, em termos práticos, eles poderiam se tornar agentes de mudança independentemente dos, ou mesmo em oposição aos, administradores.

Nesta seção eu usei três exemplos da NSE para ilustrar os problemas que surgem quando o trabalho acadêmico com propósitos progressistas dá prioridade às preocupações teóricas dentro da disciplina em prejuízo de uma análise de sua posição no equilíbrio mais amplo de forças políticas.

6. A NSE e o currículo escolar

Volto-me agora para a ênfase que a NSE deu ao currículo. Como a característica mais marcante da NSE, ela também foi responsável pela maior ansiedade de seus críticos, como mencionei antes. Ela surgiu diretamente da busca por uma explicação alternativa da desigualdade e baixo rendimento da classe trabalhadora em relação ao conceito de educabilidade que havia sido formulado na tradição anterior da sociologia da educação (Young, 1986). O persistente baixo rendimento das crianças da classe trabalhadora vinha sendo explicado em termos de deficiência em *background* cultural assim como em termos de desigualdades sociais mais amplas. Em suas formas mais simplistas ela oferecia soluções para (a) a expansão educacional e (b) a compensação da desvantagem, como se a forma cultural do fornecimento de educação não exercesse nenhum papel nesse fornecimento. Em direta oposição a essa abordagem, a NSE centrou-se na estrutura do currículo acadêmico como a principal fonte da distribuição desigual de educação. Suas disciplinas individuais separadas, suas hierarquias de conhecimento válido e sua exclusão do conhecimento não-escolar eram analisados como instrumentos de exclusão de classe social. O poder ideológico do currículo acadêmico era identificado pelo sucesso com o qual ele era capaz de convencer as pessoas de que ele era a única forma de organizar conhecimento que dava poder intelectual real aos estudantes. Ele portanto dava legitimidade à visão de que os que não eram bem sucedidos em seus termos eram, para todos os propósitos práticos, ineducáveis.

Como um quadro teórico, a crítica da NSE fez surgir uma série de estudos empíricos de lutas por legitimidade curricular que davam suporte a seus argumentos (p.ex., Young, 1971; Vulliamy, 1976). Suas fraquezas estavam na forma com que se desviava de uma perspectiva analítica sobre a prática

do currículo para ser o que eu chamaria de uma espécie de "descrição contestatária" de como o currículo realmente era. Esse desvio da análise para a descrição produzia o efeito de tratar o currículo acadêmico como se ele tivesse somente poder ideológico; em outras palavras, o foco estava restrito a como ele sustentava a existente distribuição desigual de recursos. Isto significava que o poder cultural do currículo como uma fonte de compreensões reais que, a despeito de sua ideologia, dava pelo menos a alguns estudantes mais controle no mundo no qual eles iam ter que viver, era descurado.

A análise que a NSE fazia do currículo como um poder ideológico deixava como alternativa nenhum currículo (uma espécie de desescolarização!) ou alguma noção de um currículo baseado na experiência, uma noção muito bem criticada por Hall (1983). Essa idéia tem sido retomada, como mencionei antes, dentro dos programas pré-vocacionais com consequências que potencialmente conduzem a mais desigualdade, particularmente para estudantes de baixo rendimento (usualmente da classe trabalhadora) (Green, 1986). Vários sociólogos no final da década de setenta e na década de oitenta tentaram resolver este problema, explorando a idéia de um currículo de classe trabalhadora (Cohen, 1985; Whitty, 1986), baseados num "conhecimento realmente útil", uma idéia Chartista do início do século XIX (Johnson, 1980). A idéia de que poderia haver um conhecimento que estaria localizado nas circunstâncias de uma classe social particular, fazia sentido naquela experiência Chartista específica e efêmera, quando artesões qualificados detinham os meios, embora não as relações de produção. Entretanto é bastante menos claro se se pode dar um novo significado ao conceito de "conhecimento verdadeiramente útil" nas circunstâncias muito diferentes da década de oitenta, como nota o próprio Johnson (Johnson, 1983). As decisões sobre o local de trabalho são crescentemente removidas dos centros de produção para os centros de pesquisa e planejamento, os quais em muitos casos sequer estão no mesmo país.

Gostaria agora de resumir as fraquezas que eu vejo como tendo contribuído para o fracasso da NSE em cumprir as aspirações que alguns de nós tínhamos (ou, na verdade, o temor de outras).

(I) Ela carecia de uma análise política do trabalho acadêmico em educação e enfatizava demasiadamente as disputas dentro da disciplina, fracassando assim em criar vínculos com outras pessoas dentro da sociologia da educação ou fora dela.

(II) Ao enfatizar a exclusão acadêmica através do currículo em detrimento de formas externas de seleção social na perpetuação de desigualdades, ela atribuía uma autonomia enganadora aos professores como agentes de mudança curricular e descurava uma análise das conexões entre o caráter de classe do conhecimento curricular e o caráter de classe da seleção educacional.

(III) Ao deixar de fazer uma distinção entre o poder ideológico e o poder cultural dos currículos, ela ficava sem nenhum critério para desenvolver e avaliar alternativas curriculares.

É minha opinião que ao buscar questionar a objetividade e a autonomia do currículo acadêmico e ao demonstrar sua natureza social, a NSE estava atacando o problema correto. Entretanto, ela fracassou em ser específica e na forma como conceptualizava o social. As décadas de sessenta e setenta foram um período de expansão educacional considerável em todos os países ocidentais e os objetivos de maior igualdade na educação eram amplamente partilhados ao longo do espectro político. Este foi o contexto no qual a NSE levantou questões fundamentais sobre se esta maior igualdade poderia ser alcançada sem uma transformação substancial da organização do conhecimento nos currículos. As reações políticas a que me referi no início deste artigo eram uma indicação do tipo de interesses ameaçados pelo mero ato de se demonstrar que essas mudanças eram concebíveis. As propostas da NSE para o currículo, na medida em que tentavam inverter o equilíbrio de poder, deslocando-o dos *experts* para a comunidade, eram, em teoria, tanto progressistas quanto populares. Entretanto, elas careciam de apoio popular, em parte por causa de sua linguagem desnecessariamente obscura, mas também porque lhes faltavam tanto uma estratégia quanto alternativas praticáveis. É somente quando o trabalho acadêmico crítico é ampliado para propor alternativas reais que ele pode ganhar apoio popular e ser a base para a mudança democrática. Este é um comentário válido não somente para a NSE mas também para boa

parte da sociologia da educação de inspiração marxista do final da década de setenta e da década de oitenta que lhe seguiu.

7. Um possível passo adiante?

Na última seção deste artigo quero fazer uma análise muito breve das implicações dos meus argumentos para as circunstâncias muito diferentes em que nos encontramos agora, ao menos na Inglaterra, quando nosso terceiro governo Conservador coloca suas próprias prioridades de reforma educacional em um local privilegiado de sua pauta política.

Quero referir-me primeiro ao contexto político do trabalho acadêmico que mencionei no início do artigo e depois à questão do currículo escolar. As condições que sustentavam as universidades como uma base de trabalho acadêmico autônomo e permitiam debates como aqueles da década de setenta entre as diferentes sociologias da educação estão rapidamente desaparecendo. Eu identificaria essas condições como o domínio (i) da avaliação dos fundos de pesquisa por grupos de colegas e (ii) das disciplinas acadêmicas como base dos estudos educacionais.

Há agora muito pouco dinheiro disponível para pesquisa através dos procedimentos tradicionais de avaliação por grupos de colegas do *Economic and Social Research Council*, o qual não tem mais seus comitês específicos para disciplinas como sociologia. Os fundos de pesquisa vêm agora de grandes organismos nacionais e da comunidade econômica européia, os quais avaliam os projetos de pesquisa de acordo com suas prioridades. A autonomia do ensino universitário na área de educação dependia de o Governo central cobrir a maior parte dos custos de substituição de professores nesses cursos, deixando para as universidades as decisões sobre seu conteúdo e organização. Esta era a base para as assim chamadas "disciplinas de fundamentos" da educação (tais como a sociologia e a filosofia) serem a forma dominante de estudo de pós-graduação na década de setenta. A situação é agora tal que, ao invés de financiar quaisquer cursos das universidades para os quais os estudantes se inscrevem, o governo central fornece bolsas para as autoridades locais e às vezes para escolas individuais para que

escolham, dentro de certas diretrizes nacionais, quais cursos os professores deverão fazer. Essas escolhas inevitavelmente refletem necessidades percebidas pelas autoridades e escolas locais, as quais raramente se expressam em termos das disciplinas acadêmicas. Nessas circunstâncias, torna-se crucial para os sociólogos da educação tentar compreender as mudanças históricas mais profundas que estão envolvidas e quais as opções tanto para os professores quanto para o trabalho acadêmico na educação.

É minha opinião que estamos assistindo agora a algo mais que o simples filistinismo vingativo contra as ciências sociais por parte de um governo conservador de extrema direita. Isto faz parte do processo de modernização que estamos vivendo nos serviços de saúde, de habitação e na re-estruturação da economia assim como na educação. Na Inglaterra a modernização está tomando uma forma particularmente regressiva e reforçadora das desigualdades sociais, permitida por uma ampla maioria parlamentar e por uma ideologia que equaciona prestação de contas democrática com escolha por parte do consumidor. Entretanto, isto não significa que a modernização é alguma espécie de processo histórico inevitável, mas ao invés que ela tem possibilidades bastante contraditórias.

Por modernização entendo o crescimento da especialização ao longo de toda a divisão do trabalho, a extensão paralela do uso da tecnologia e a tentativa para aumentar o nível de acesso à educação sem aumentar os recursos. Isto significa que mais pessoas têm mais tipos de conhecimento especializado mas que os problemas de vincular os especialismos e a prestação de contas dos especialistas aos não-especialistas são maiores que nunca. O atual governo Conservador está encorajando esta tendência à maior especialização mas com base numa versão moderna da ideologia do consumidor "na qual indivíduos isolados racionais escolhem entre alternativas" (Sassoon, 1987) para resolver os problemas do vínculo e da conexão. O papel crucial da sociologia (e de outros estudos críticos) na educação está nessa contradição entre a especialização e a participação. Isto não significa rejeitar a tendência à maior especialização mas em tornar explícita sua dinâmica. A especialização não é nenhum processo neutro, mas um processo que envolve políticas alternativas reais.

Em particular, é importante mostrar como a questão de vincular o crescimento da especialização com a maior participação não pode ser resolvida em termos de escolha por parte de um pretendo consumidor mas por novos tipos de relações entre especialistas e não-especialistas e novas formas de conhecimento e como ele é organizado. Essas mudanças têm portanto o potencial de criar uma maior participação democrática, desde que se possa demonstrar que no processo de modernização as novas formas de desigualdade que estamos atualmente vivendo não são a única opção.

O currículo está também passando por uma "modernização" em uma outra forma contraditória. Tecnologia obrigatória ao longo de todo o currículo até 16 anos e algumas forma de experiência para todos depois dos 14, são dois exemplos dentre muitos. As relações de poder que a NSE identificava como estando corporificadas no currículo acadêmico têm mudado. Elas estão agora localizadas na divisão entre um currículo acadêmico modernizado que pode ser encontrado crescentemente no setor particular e provavelmente no novo setor público privilegiado dos *City Technology Colleges* (Chitty, 1987) e na diversidade crescente dos programas pré-vocacionais e vocacionais que podem ser encontrados nas faculdades e escolas secundárias estatais.

Minha crítica da NSE sugere que nem o currículo acadêmico modernizado nem os novos programas vocacionais oferecem uma base adequada para minimizar as divisões sociais. Uma alternativa democrática de currículo que leve a reduzir em vez de fortalecer as desigualdades sociais é uma alternativa que aproveite ao invés de rejeitar as tendências modernizantes a fim de criar um sistema educacional mais unificado. Em um tal sistema as disciplinas acadêmicas reformadas constituiriam um núcleo que seria ele próprio orientado para o estudo e a transformação do trabalho e da tecnologia. Este currículo teria que tornar explícitas duas fontes da atual tensão que os modelos existentes tendem a evitar. Primeiro, há a tensão entre as solicitações intelectuais das disciplinas escolares e as solicitações práticas e também intelectuais do mundo do trabalho (Spours e Young, 1988). Em segundo lugar, há a tensão entre o "mundo do trabalho" enquanto equacionado com emprego e o trabalho não remunerado da vida de família.

Se a NSE pretende recuperar sua credibilidade e o potencial radical que se pretendia para a NSE na década de setenta, ela deve tornar explícito que, contrariamente às idéias atualmente na moda de que as desigualdades sociais são inevitáveis, a realização de uma sociedade crescentemente democrática é uma opção política realista para a qual as tendências modernizantes que eu mencionei podem fornecer as condições. As cambiantes circunstâncias do trabalho acadêmico a que me referi no início deste artigo criam a possibilidade de que mais sociólogos e outros acadêmicos estarão preparados para trabalhar através desses princípios em conjunto com as pessoas que estão envolvidas com o trabalho educacional em contextos particulares, e como disse Anne Sassoon, “para realizar uma atividade cultural sob uma forma apropriada ao capitalismo avançado” (Sassoon, 1987).

NOTAS

1. Tem havido uma discussão permanente sobre quais disciplinas seriam verdadeiramente consideradas “fundamentais” e recentemente tem sido proposta uma série de candidatos (por ex., lingüística). Estou mais preocupado com as ameaças à idéia da própria existência de disciplinas acadêmicas que sejam fundamentos para estudos aplicados em educação, sejam elas quais forem, e com as possíveis alternativas a esta idéia.
2. Uma versão anterior deste artigo foi apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association (Divisão G) em New Orleans em Abril de 1988. Desde então tenho me beneficiado de uma série de comentários. Gostaria de agradecer particularmente a Lynne Chisholm e Ken Spours assim como Michael Apple que foi o debatedor formal quando o artigo foi inicialmente apresentado.
3. Tratei o contexto político e intelectual da sociologia da educação na década de sessenta com mais detalhes em Young, 1987.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, S. (1981) *No-woman's land; British sociology of education 1960-1979*, Sociological Review Vol 29, Nº 1.
- BARNETT, C. (1986) *The Audit of War* (Macmillan)
- BOWLES, S. and GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America* (Routledge and Kegan Paul)
- CHITTY, C. (1986) (Ed) *Aspects of Vocationalism* Occasional Paper No.2, Centre for Vocational Studies Institute of Education University of London.
- COHEN, P. (1984) *The New Vocationalism* in Bates I. et. al (Ed) *Schooling for the Dole* (Macmillan)
- FORQUIM, J. C. (1983) *La nouvelle sociologie d'éducation en Grand Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)* Rev. Fr. de Pédagogie Avril Juin 1983
- FORQUIM, J. C. (1985) *L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement* Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation No.5
- GORBUTT, D. (1972) *The 'new sociology of education'* Education for Teaching 89
- HALL, S. *Education in crisis* in Donald and Wolpe (1983)
- GREEN, A. (1983) *Education and training: under new masters* in Donald J and Wolpe A. M. (1983) (Ed) *Is anyone here from education* (Pluto)
- HALSEY, Ridge. & HEATH (1980) *Origins and Destinations* (Clarendon)
- JOHNSON, R. (1979) *Really Useful Knowledge* in Clarke, J et al (Ed) *Working Class Culture* (Hutchinson)
- JOHNSON, R. (1983) *Educational Politics; the old and the new* in Donald and Wolpe (1983)
- KARABEL, J. and HALSEY, A. H. (1977) *Power and Ideology and Education* Oxford University Press
- KEDDIE, N. (1973) *Tinker... Tailor; the myth of cultural deprivation* (Penguin)
- MARTIN, B. (1980) *The Abyss of Relativism* Times Educational Supplement
- MOORE, R. (1988) *The correspondence principle and the radical sociology of education* in Cole, M. (Ed), *Bowles and Gintis revisited* (Falmer Press)
- PRING, R. (1972) *Knowledge out of Control* Education for Teaching
- RANSON, S. (1984) *Towards a New Tertiary Tripartism in Selection, Certification and Control* (Ed) P. Broadfoot (Falmer Press)
- SASSOON, A.. (1987) *Gramsci's Politics* (Croon Helm)
- SIMON, J. (1974) *New direction sociology and Comprehensive schooling* (Forum (17:1))
- SPOURS, K. (1988) *The Politics of Progression: A discussion of barriers to student movement and continuity of learning in the 14-19 curriculum* (Working Paper No 2(new series), Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London)
- SPOURS, K. and YOUNG, M. (1988) *Beyond Vocationalism; A new perspective on the relationship between work and education* (Working Paper No 4, Centre for Vocational Studies, Institute of Education University of London)
- TROTTIER, C. (1987a) *La "nouvelle" sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: Un mouvement de pensée en voie de dissolution?* Rev. Fr. de Pédagogie No. 78. 1987
- VULLIAMY, G. (1976) *What counts as school music?* in Whitty and Young (1976)
- WEINER, M. (1981) *English culture and the decline of the Industrial Spirit, 1850-1980* (Cambridge University Press)
- WEXLER, P. (1988) unpublished paper presented at AERA Annual Meeting, New Orleans April 1988

- WHITTY, G. (1974) *Sociology and the problem of radical educational change* in Flude. M. and Ahier. J. *Educability, Schools and Ideology* (Croom Helm)
- WHITTY, G. (1986) *Sociology and School knowledge* (Methuen)
- WHITTY, G. and YOUNG, M. (1976) *Explorations in the politics of school knowledge* (Nafferton Books)
- YOUNG, M. (1971) (Ed) *Knowledge and Control; new directions for the sociology of education* (Collier Macmillan)
- YOUNG, M. (1972) *On the politics of educational knowledge* *Economy and Society* 1.
- YOUNG, M. (1986) *A Propósito de uma sociologia crítica de educação* *Rev. Bras. de Estud. Pedagógicos* vol. 67, 157
- YOUNG, M. (1987) *Education* in P. Worsley (Ed) *The new introducing sociology* Penguin
- YOUNG, M. and WHITTY, G. (1977) *Society State and Schooling* (Falmer Press)

Este artigo foi traduzido de *Occasional Paper n. 5. Centre for Vocational Studies, Institute of Education, University of London, June 1988*, por especial gentileza do autor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

MICHAEL YOUNG é professor do Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London WC1H 0AL, Londres, Inglaterra.

Educação e semiperiferia num país semiperiférico (no contexto europeu)

STEPHEN STOER e HELENA C. ARAÚJO

No artigo recente, o sociólogo Boaventura Sousa Santos, inicia a sua análise, com a seguinte afirmação: "Hoje mais do que nunca (...) o estudo do Estado e da sociedade portuguesa deve ser feito (...) tendo em vista a posição de Portugal no sistema mundial, ou seja, no sistema interestatal e na divisão internacional do trabalho" (1985: 869). A nossa principal preocupação relaciona-se precisamente com os efeitos desta afirmação, considerando a educação em Portugal. Por outras palavras, queremos perguntar qual a especificidade da educação em Portugal? De forma a fornecer uma resposta a esta questão, teremos logicamente de perguntar, inicialmente (e depois relacioná-la com a educação) que lugar, ou posição, ocupa Portugal no sistema mundial?

No seu ensaio "Changing Theories of Change in Social Science", Andrew Janos (1986) argumenta que estamos a atravessar, na última parte do século XX, uma mudança importante nas ciências sociais, que denomina de "ruptura", que nos leva a explicações sobre a dinâmica de mudança social, no que se tornou conhecido como o "moderno sistema mundial". Dentro deste sistema, um dos seus teóricos mais importantes, Immanuel Wallerstein (1974; 1979; 1984) situou Portugal como um país dentro da semiperiferia (semiperiferia refere-se, tal como o nome sugere, a uma posição intermédia entre os países do centro e da periferia). De forma a que o conceito de Portugal como país semiperiférico se torne útil do ponto de

vista analítico, "é necessário que o conceito de semiperiferia refira uma materialidade social específica, isto é, um conjunto de condições sociais, políticas económicas e culturais, em mutação do ponto de vista histórico, que caracterizam a sociedade portuguesa internamente e a tornam apta a desempenhar o papel de intermediária entre o centro e a periferia" (Boaventura Sousa Santos 1985: 871).

Num trabalho anterior (Stoer 1986), um dos nossos primeiros objectivos foi precisamente estabelecer a especificidade portuguesa educativa num período de importante mudança social. Aí argumentámos que, numa sociedade como Portugal, e educação, e a cultura genericamente, desempenham um papel vital na construção e manutenção de uma sociedade democrática. Esta ênfase no papel da educação baseia-se na ideia de que, num país que sofreu um desenvolvimento desigual, e onde relações de produção relativamente instáveis obrigaram tradicionalmente o Estado a desempenhar um papel central na regulação económica, os bens simbólicos tornam-se mais importantes do que usualmente, permitindo a realização das funções do Estado, tanto de controle social como de legitimação. B. Sousa Santos caracterizou a especificidade de Portugal semiperiférico como "uma descontinuidade articulada entre relações capitalistas de produção e relações de reprodução social" (1975: 872). Isto significa fundamentalmente que existe "um atraso nas relações de produção capitalista, mas padrões de consumo

equivalentes aos países dominantes do centro" (ib.). Um efeito importante desta "descontinuidade articulada" é o facto de que embora "internamente forte (...) a força do Estado não se converte facilmente na legitimação do Estado (como acontece, em geral, nos países do centro)" (B. Souza Santos 1985: 872/3). Adicionalmente, gostaríamos de defender que a natureza contraditória das soluções fornecidas para a resolução dos três problemas básicos confrontando o Estado (legitimação, controle e acumulação) se exacerba. Assim existe, por parte do Estado, uma contínua procura de justificação para as políticas projectadas. E isto é verdade ainda que a actual formulação das políticas sofra um processo de interpretação e absorção nacional que determinam, em grande parte, a sua eventual aplicação. Na formulação da política educativa, o apelo às organizações internacionais (O.C.D.E., Banco Mundial, C.E.E.), para justificação de decisões políticas tomadas, tem sido tradicionalmente uma constante. Dale (1984) argumentou que o impacto da economia capitalista internacional é mediada, em cada um dos países, através da intervenção das organizações internacionais. As organizações internacionais são consideradas efectivamente fontes e "veículos" da hegemonia de uma ordem mundial particular. Um ponto importante a considerar, por isso, na relação entre o sistema educativo e a posição de Portugal no sistema mundial, é a forma como a formulação de política educativa, inadvertidamente, pode "consolidar" o lugar de Portugal no sistema mundial (cf. Stoer 1986, esp. 3ª parte).

O suporte dado pelo relatório da OCDE "Exame das Políticas Nacionais de Educação" (Portugal 1984) à reintrodução da formação profissional no sistema educativo português, tendo sido convidada para apresentar a sua opinião habitualmente "objetiva", "de perito" e "considerada" (nas palavras de um analista — ver C. Sá Furtado 1985) sobre as "necessidades" do sistema educativo português, na altura em que o governo (liderado pelo PSD) estava a formular políticas educativas nesta questão, quando estava de facto a criar um discurso nacional acerca da formação profissional, pode ilustrar a argumentação que Dale desenvolve. O relatório afirma: "É prática comum no Ocidente que a formação técnica e profissional a tempo inteiro seja proporcionada, pelo menos, a partir da idade

em que acaba a escolaridade obrigatória. Este princípio parece-nos crucial, por razões quer de equidade quer de melhoria do futuro económico do país. Recomendamos, por isso como grande prioridade, a criação de alternativas profissionais em Portugal a partir da idade de 14 anos. Se a idade de abandono do sistema escolar for obrigatoriamente alargada para depois dos 15 anos, decorrerão ainda muitos anos até se criarem, por todo o país suficientes escolas. Sugerimos que a formação profissional seja oferecida a partir dos 14 anos, durante o período de gradual implantação, sendo a idade de admissão formalmente alterada para os 15 anos quando, em todos os distritos a realidade corresponder aos propósitos" (Isto será desenvolvido posteriormente de novo num próximo artigo).

Um outro efeito importante da "descontinuidade articulada", acima referida, é a existência de "estratos sociais e fracções de classes localizados ao lado ou abaixo do operariado e funcionando como suportes sociais deste" (B. Sousa Santos 1985: 873), ou o que outros autores têm referido como "semiproletariado" (cf. Madureira Pinto 1985; 1987). Com efeito, uma das características da especificidade actual de Portugal na semiperiferia europeia é a mutação particular pela qual os grupos camponeses estão a passar. Até há muito pouco tempo, Portugal tinha uma larga mão-de-obra na agricultura, vivendo na generalidade de uma economia de subsistência e de trabalho intensivo. No entanto, a partir dos anos 60, mercê da crescente penetração das relações sociais de produção capitalista nos campos e da percepção, por esses grupos, de que o modo de vida centrado na agricultura se torna inviável, acrescida do contacto com novos padrões de consumo, trazidos pela emigração, os grupos camponeses vão-se organizando em "estratégias" de abandono de trabalho tradicional" (Ferreira de Almeida 1986: 381).

À visão sociológica do desaparecimento do campesinato como grupo social organizado, vai suceder a constatação da sua sobrevivência transmutada (pelo menos, para uma parte) num grupo que, trabalhando a tempo parcial na agricultura, acumula com o trabalho na fábrica, na oficina ou no estaleiro. Trata-se do semiproletariado que vários estudos recentes analisam, e cuja especificidade sócio-política e cultural têm procurado tornar perceptível,

sublinhando a forma como a "articulação do trabalho exterior e do trabalho agrícola constitui condição de sobrevivência do agregado doméstico que por ambos repartem as suas capacidades" (Ferreira de Almeida 1986: 19).

Esta mutação e transformação na composição dos grupos camponeses tem implicado paralelamente mudanças no espaço simbólico camponês: representações e valores que tinham até há pouco caracterizado o seu espaço cultural, estão também elas em profunda mutação, por influência dos referentes e valores característicos da cultura urbana (ela própria diferenciada e em constante mutação), trazidas pela emigração pendular e pelos meios de comunicação de massa, mas também facilitadas pelas novas condições de inserção no mundo de trabalho. Ao mesmo tempo que se alude à "pulverização da componente autárquica de colectividades rurais", aponta-se a "desvitalização simbólica" do mundo do campesinato (Madureira Pinto 1987), para exprimir aquele processo de transmissão e interiorização cultural, por um sector estruturalmente subordinado, situado num espaço "periférico".

Para essa mutação simbólica dos grupos camponeses, assinala-se a contribuição da escola e da extensão da escolaridade obrigatória: o estimulante trabalho de Madureira Pinto (1987), "Scolarization, rapport au travail et transformation des pratiques sociales", assinala o modo como os grupos camponeses, de atitudes de resistência face à escolaridade obrigatória, têm, nos últimos anos crescentemente vindo a perceber a escola como fornecendo diplomas que permitem o acesso à condição salarial; sublinha, no entanto, paralelamente, que os jovens deste grupo social, na sua passagem pela escola, surgem distanciados e desprovidos dos saberes tradicionais camponeses, ao mesmo tempo que pertencem aos grupos mais penalizados pela escola, em termos de obtenção de diplomas. Assim, enquanto anota a contribuição da escola para reformulação de (falsas) expectativas de mobilidade social para os jovens vindos dos grupos camponeses, o autor interroga-se se não é também contribuição da escola a "criação de um exército industrial ou terciário de reserva" (ib.: 13).

Assim, com a expansão da escola para o campo pode argumentar-se que uma importante pré-condição material da reprodução capitalista está asse-

gurada, isto é, a escolaridade obrigatória garante a possibilidade da força de trabalho entrar no mercado de trabalho. Claus Offe sustenta que "sem este argumento — isto é, 'as pré-condições materiais da reprodução, e também do controle de classe dominante sobre os trabalhadores assalariados, tornam necessário regular *politicamente* quem é e quem não é assalariado' — será difícil explicar porque é que, em quase toda a parte, a introdução dum sistema educativo comum (isto é, a substituição das formas familiares de formação profissional e de socialização) foi acompanhada por um período geral e definido de obrigatoriedade escolar (que implica a organização compulsiva de alguns períodos da vida fora do mercado de trabalho)" (1985:95). Além disso, e parafraseando Ramirez e Boli (1987), pode ser através da escolaridade obrigatória que a competitividade dos países semiperiféricos é melhorada, no sistema interestatal. Isto é, utiliza-se uma regulamentação política para tentar estimular o desenvolvimento de uma mais eficaz organização capitalista do mercado de trabalho. A escola urbana "invade" o campo alterando os mecanismos de reprodução social, através da criação de uma mobilidade social na base do acesso ao salariado, e como resultado da posição obtida por um X número de anos de escolarização, certificado pelo diploma da escola, já que as relações de reprodução social na pequena agricultura "são portadoras de mapas cognitivos, universos simbólicos e habitus de classe muito distintos dos que ideal e tipicamente são atribuíveis ao operariado ou às relações entre ele e a burguesia" (B. Sousa Santos 1985:882).

Fica pois uma perspectiva da escola em que se acentua a sua funcionalidade face às mutações do sistema social e económico, e pelo contrário, não se referem as contradições envolvidas no processo de expansão da escola de massas em Portugal. Depois de Abril de 1974, ao mesmo tempo que crescem as pressões para uma "racionalidade técnica" do processo produtivo e da vida social, não pode ser negada a forte permanência de elementos igualitários e democráticos que também exercem pressões sobre o Estado. Seria demasiado reducionista excluir como contributo da escola "a expansão de oportunidades, de carácter económico, para grupos subordinados, e a extensão dos direitos humanos básicos", como salientam Carnoy e Levin (1985), para a

seguir acrescentarem "considerando o actual estado de coisas, o sistema educativo é não só a instituição mais susceptível de responder a tais pressões como possivelmente a mais igualitária, que a maior parte das pessoas encontrará durante as suas vidas" (pp. 14-15). Aqui, queremos perguntar: qual a especificidade da relação democracia-sistema escolar oficial, num país semi-periférico, onde, como refere B. Souza Santos (1987), ainda parece existir uma discrepância importante entre a natureza do Estado e a sua relação com a sociedade civil, e a questão dos direitos humanos básicos? Será que, em Portugal, os grupos subordinados sabem aproveitar (têm o que é necessário para aproveitar) o sistema educativo para alargar os seus direitos sociais básicos? Como pensam os professores esta questão? Será que reagem, pura e simplesmente de forma corporativista, interpretando-os como uma ameaça à sua perícia, ou será que defendem uma igualdade de oportunidades de sucesso que se manifesta na construção que fazem do espaço educativo?

O estudo de um caso — a escola numa zona semi-rural

No seguimento de uma discussão dos aspectos teóricos relacionados com a educação num país semiperiférico, como Portugal, tentaremos proporcionar algumas primeiras reflexões sobre um projecto de pesquisa, em curso, para o aprofundamento da especificidade educativa portuguesa, procurando investigar as contradições inerentes ao processo de expansão da escola de massas: por um lado, reconhecendo a escola oficial como instituição democrática e os benefícios daí decorrentes, e por outro, como um "processo de desvitalização simbólica" e "reconversão social" dos grupos camponeses.

Através de entrevistas com professores de uma escola preparatória, e agora também secundária numa zona semi-rural do Norte, procurámos, em 1º lugar, estabelecer o que podemos chamar o *ethos* da escola, ao mesmo tempo que registávamos as percepções dos professores sobre a natureza do sucesso e insucesso escolar, sobre a importância do meio rural nesse processo, sobre a relação entre a escola e o mercado de trabalho e as expectativas e aspirações dos seus alunos face ao mundo de trabalho, e finalmente, sobre o que

constitui a escola democrática. Enquadrando a formulação das nossas perguntas, houve uma preocupação de atribuir um peso específico às experiências culturais e materiais da juventude tal como são percebidas pelos professores.

A escola escolhida para o estudo de caso situa-se no litoral rural nortenho, na confluência dos concelhos de Famalicão e Barcelos. Trata-se de uma povoação que, embora apenas constituída por uma população de 2.400 habitantes, acaba por ser centro para uma muito mais extensa, à volta das 20.000 pessoas, a nível de alguns equipamentos. A escola constitui precisamente um destes equipamentos, embora outros estejam previstos de forma a tornar esta localidade como pólo fornecedor de um conjunto importante de serviços culturais.

A escola, inicialmente uma escola preparatória, depois de instalada num novo edifício construído para o efeito, passou em 1985 a uma escola C + S (ciclo e secundária), tendo no ano lectivo de 1985-86 começado a funcionar o 7º ano unificado. Presentemente com mais de 600 alunos, tem em funcionamento os dois últimos ciclos do ensino básico.

A aldeia vive sobretudo apoiada na agricultura, embora com alguma pequena indústria (fábrica de máquinas agrícolas, fogões: mobiliário artesanal; oficinas de automóveis; serrações de madeira) e comércio locais. No entanto, aqui como noutras zonas do litoral português, uma parte importante da força de trabalho não trabalha na agricultura a tempo integral, mas desloca-se pendularmente, para o Porto, e sobretudo para o forte pólo industrial de Famalicão, reservando o tempo depois de executado o trabalho assalariado, para tratar das terras arrendadas ou das pequenas courelas próprias. Nas palavras de um professor entrevistado:

"parecendo-nos à primeira vista, freguesias rurais, viradas para actividades agrícolas, não é assim que se passa. Se passarmos em Alamedas à hora da chegada e saída de combolos, (nota-se) extraordinariamente a quantidade de gente que entra e sai, em Alamedas, há centenas de pessoas que diariamente saem da terra; e a gente que fica na terra, é já só quase velhos, a agricultura é feita por domésticas".

A sobrevivência de muitas explorações agrícolas é conseguida sobretudo na base do trabalho feminino, e também aqui se poderá documentar a feminização da agricultura que outros estudos têm salientado (Pinto 1985; Almeida 1986; Wall 1986; Rodrigo 1986), de forma a poder contribuir para a manutenção do património camponês.

O “ethos” da escola

A afirmação de uma identidade, de “diferencia específica” realçando a particularidade cultural e educacional de uma escola não parece ser muito frequente num sistema tão fortemente centralizado como o sistema educativo português. Na escola em que decorre este estudo, os professores entrevistados procuram realçar esta mesma especificidade, permitindo assim que se possa falar do “ethos” desta escola. De interesse seria, num passo posterior da nossa investigação, verificar, como Sharp e Green (1975) constataram, em relação à escola de Mapledene Lane, da aceitabilidade e sustentação deste “ethos” por representantes de associações locais, por professores e educadores da região, pelos pais dos alunos, por delegados pedagógicos dos serviços regionais do M.E.

Uma das mais fortes acentuações é posta no aspecto relacional e expressivo (a “ordem expressiva” da escola — Bernstein 1977) a escola é apresentada como procurando desenvolver a “capacidade comunicativa” dos seus alunos, sustentando-se numa boa relação entre professores-alunos — funcionários (“eu conheço os alunos todos da escola, sou capaz de dizer qual é a profissão do pai e da mãe... a grande parte dos professores conhece os alunos todos”). Acentua-se que a escola procura “ouvir e dar voz aos alunos”:

“esta escola é diferente... não nos preocupamos só com a transmissão de conhecimentos, o aluno desenvolve a sua personalidade porque é uma escola pequena, porque pode intervir, porque não é um número, é um nome. O aluno é como uma pessoa, tem capacidade de intervenção. Não há aquela divisão que há noutras escolas: os da manhã não conhecem os da tarde. Nós não temos problemas de comportamento, e como não os temos, pode haver uma abertura muito maior. O fun-

clonamento da escola é tão ideal para mim, acho que chegam lá fora e têm dificuldades de integração, porque as relações são muito boas entre toda a gente, lá fora nem sempre é assim. Eles partem de uma idéia de que se expuserem o seu ponto de vista, o professor é ouvido, o aluno é ouvido, a turma é ouvida, toda a gente se preocupa em saber bem como as coisas se passaram. Neste ponto, eles vão mais preparados para participar activamente onde estão inseridos”.

Esta capacidade comunicativa e o clima relacional, que se procura criar dentro da escola, pretende conseguir aquilo que uma professora sintetiza com “desenvolvimento integral”:

“não nos preocupamos só que o aluno seja capaz de reproduzir fielmente aquilo que o professor disse nas aulas, mas que seja capaz de participar, de intervir, que fale, (para atingir) um desenvolvimento integral.”

É ao procurar “ouvir e dar voz” aos seus alunos (“olhamos sempre em primeiro lugar ao aluno”) que a escola pretende construir as suas actividades dentro e fora da sala de aula, num enquadramento mediado pelas percepções que o conselho directivo e elementos militantes (mais intervenientes) do corpo docente têm das “necessidades” das crianças de meios rurais. As actividades desenvolvidas, centradas na animação da biblioteca, no centro de comunicação, na jardinagem, no clube de matemática e nos clubes de línguas, na manutenção e embelezamento da escola, no acesso a jogos e a programas de TV, assim como outras em que se preparam (por vezes longamente) as festas/rituais do Natal, Carnaval, do Dia da Arvore, de uma Feira da Páscoa, etc. ou o Centro de Férias, paralelamente ao incremento de uma comunicação que os órgãos de gestão procuram implementar com frequência na escola visam a “integração da criança” na escola, num espaço com limites definidos (cercas) e vigiados, objecto, por isso, de alguma dissensão por parte dos alunos mais velhos e desconforto para alguns professores.

Aliás, esta “integração na escola” das crianças de meios rurais é sublinhada por um professor de forma expressiva,

quando afirma que a contribuição específica da escola no meio rural é:

“proporcionar uma vida feliz; eles aqui pertencem ao meio rural, precisam de encontrar mais felicidade, mais alegria do que sentirão em ficar numa enxada. (A escola deve) trazer coisas mais alícantes (para os alunos rurais)”

para depois precisar, mais à frente, especificamente no que se relaciona com as actividades voluntárias de jardinagem e de manutenção e embelezamento da escola, que essa contribuição é no sentido de

“sentirem harmonia, sentirem um certo conforto à volta deles”.

Assim, o aspecto “ecológico” assume importância significativa na escola, transbordando da vida normal da escola para dar um contributo essencial às festas, às feiras, às actividades em que a escola participa na vida da aldeia.

Ao acentuar a importância que, para estes, professores, assume a “integração da criança” na escola, não são excluídas outras finalidades como o acesso das crianças rurais a uma cultura universal, como forma de ultrapassar a consciência mítica (citado como exemplo, entre outros, os cravos na mão que desaparecem com rezas enquanto se dá de comer às galinhas) ou de promover uma abertura crítica que, em seu entender, não podem obter na família camponesa. Mas estas parecem ser objecto de menor acentuação face à ênfase posta na “integração da criança” na escola.

Este enfatizar de aspectos expressivos nas finalidades da escola é também seguido em relação aos alunos, também eles considerados como “diferentes”. São sobretudo os aspectos afectivos que apresentam estes alunos:

“(a afectividade deles) é mais ‘chamativa’, são mais afectivos, tanto a pedir como a dar. Ligam-se mais ao professor”.

“são alunos muito ricos no amor, a maior parte deles têm talvez carências afectivas, um professor pede-lhes para fazer qualquer coisa, qualquer trabalho, eles são acessíveis, são amorosos; é efectivamente uma maravilha trabalhar com eles”.

Ao mesmo tempo que a sua fragilidade afectiva se torna mais evidente, como dependente da interiorização que fazem da inferioridade da condição rural,

“(estes são mais simples, aceitam melhor as sugestões, os conselhos, até os castigos, parecem mais inocentes, a gente está mais à vontade; são mais abertos, aqui não há nenhuns alunos que os pais tenham um curso superior, os conhecimentos são praticamente nivelados. Mais simples, quer dizer, mais humildes)”

Sublinham-se também, por um lado, as atitudes regradas, e por outro, a ausência de um espírito competitivo.

“estes alunos, para mim, e penso que para a maior parte das pessoas, são muito mais dóceis, em termos afectivos, têm muito melhores qualidades que os da área urbana. O da área urbana traz uma série de vícios que estes alunos aqui não têm, e entre os alunos da área urbana há uma maior competitividade que aqui não existe”.

Embora seja claro entre os professores entrevistados que, do ponto de vista cognitivo, são alunos com ‘iguais capacidades’ a quaisquer outros miúdos (i.e. não há uma adesão a concepções biologizantes de capacidades cognitivas) todos afirmarão a forma como o meio social de onde provêm não só não é estimulante em relação ao mundo da escola, como o trabalho pedagógico realizado na escola é afectado pela interacção com tal meio. Não só se sublinha a impossibilidade da interacção por parte dos pais (e o pai é aqui sempre o elemento referido na interacção no campo cognitivo e cultural entre a escola e a família) na compreensão dos saberes e actividades escolares, como se enfatiza a desvalorização dos saberes da escola pelo mundo camponês. Se alguma mudança se tem efectuado no período de 14 anos que a escola preparatória tem na região, ela é anotada em torno do aparecimento de noções da escola como agência de credencialização (sendo claro que os grupos de referência destes professores são as famílias ‘pluriactivas’ (ver mais adiante).

O *ethos* da escola afirma-se também pelo acentuar da larga participação tanto de professores, como de alunos nas actividades voluntárias da escola, mas

sobretudo da participação dos encarregados de educação que ocorrem à escola. No caso destes últimos, é sobretudo a estratégia seguida pela escola e a sua efectividade que é assinalada, i.e. a escola promove reuniões com encarregados de educação de todas as turmas na mesma tarde, o que faz com que as mais de 14 freguesias que a escola serve, se movimentem na sua direcção, estimulando-se os encarregados de educação uns aos outros para aí se deslocarem, oferecendo transporte comum. Esta assiduidade é depois apresentada como circunscrita, mais como resposta ao apelo explícito, e não tanto como colaboração e intervenção dos pais na escola:

“na nossa escola, talvez devido a um trabalho de há algum tempo, há uma certa dinamização dos encarregados de educação. Mas vêm geralmente nos momentos de avallação, ou quase só, quando são chamados. O importante era que os pais sentissem a necessidade, de vez em quando, de vir à escola. Das críticas que fazem em casa (no-las trouxessem) nós tentávamos corrigir-nos aqui, na própria escola. Por outro lado, o pai que viesse à escola com mais frequência, também seria um pólo formador. Ele traria para a escola as suas capacidades e vivências e levaria as nossas vivências e capacidades para o próprio meio”.

Ao confrontar-se os entrevistados com a perplexidade que esta assiduidade levante face às atitudes descritas frequentemente de resistência à escolarização, o mundo camponês é então apresentado com duas faces: por um lado, subjugado pelo saber dos professores, atraído pelo magnetismo mágico que exercem sobre o mundo rural, quase analfabeto ou “sem cultura”; por outro, pressionando os professores para que os filhos sejam mais cedo libertos da escola, até porque as suas preocupações não estão na qualidade das aprendizagens que fazem na escola — circunscrevem-se, como já se referiu atrás para alguns, à obtenção de um diploma de estudos obrigatórios (para obtenção da carta de condução é o caso referido mais vezes). Mas surge ainda um outro aspecto que tem a ver com percepção da importância que os pais camponeses atribuirão a um comportamento estrito por parte dos filhos e de que preten-

deriam uma continuidade na escola (relacionando-o com a vigilância e fechar dos portões proposta pela Associação de Pais):

“eles definem-se a si próprios como ignorantes, dessas coisas não percebem nada. “A Sr.^a Prof.^a casque-lhe que eu não lhe posso ensinar, que é para eles aprenderem. Dê-lhe que eu também apanhei”. Rejeitam tudo o que for passatempo, tudo o que for fora do espírito de investimento. E aí do aluno que falte, porque os pais querem vencer, faltas ninguém aceita; tanto é que a comissão de pais concorreu que a escola estaria fechada à chave. Só podem sair se o pai autorizar.”

“eles vêm cá saber o que se passa com os filhos e saber se eles se comportam bem... acho que vêm na escola um maneira de os manterem presos, enquanto eles não têm emprego, e eles estão sossegados enquanto estão a trabalhar”.

Um outro aspecto do *ethos* da “escola com o meio”. Há uma nítida preocupação entre muitos dos entrevistados de se repensar e actuar sobre esta relação, na linha da “escola aberta ao meio”.

A maior parte dos professores pensa a contribuição da escola como forma de “mudar o meio”, alguns sobretudo como forma de modernizar do ponto de vista agrícola a região: a escola é então pensada como produtora e veiculadora de conhecimentos que permitam mudanças estruturais e formação de quadros mentais para essa modernização agrícola, na perspectiva de uma maior funcionalidade entre a escola e o mundo agrícola em mutação à volta (como adiante se verá).

Essa contribuição não é apenas pensada em termos dessa questão, mas numa perspectiva cultural mais alargada. Até porque existe a percepção de uma boa receptividade para com os professores:

“ainda esperam muito do professor — o que pode ser aproveitado no sentido de actuar sobre o meio”

“somos vistos com uma certa afectividade e receptividade”.

Há assim o enfatizar uma perspectiva de que a acção da escola tem de

procurar contribuir para a mudança na aldeia:

“não é certamente através da educação que mudamos a sociedade, mas é certamente com ela que por vezes se altera efectivamente uma sociedade”.

Esta contribuição da escola é sobretudo pensada através de uma escola diferente:

“a escola tem de deixar de trabalhar só na dimensão curricular, mas trabalhar também noutra dimensão ... a escola que concebo e idealizo, e penso que isto tem vindo a acontecer, funciona como uma autêntica comunidade social. É necessário uma nova realidade educativa, onde haja uma certa liberdade, uma certa pesquisa, um certo trabalho de investigação, um relacionamento humano; uma escola onde haja efectivamente uma liberdade por parte dos alunos, uma escola socialmente desenvolvida, exige que o professor seja extremamente activo”.

Parece, no entanto, ficar claro que a maioria dos professores pensa que, de facto, a escola não tem uma acção directa na dinamização do meio:

“— nós continuamos a ter aqui um ghettozinho, completamente diferente”.

— embora pareça haver um bom relacionamento entre a escola, as autarquias, as associações culturais e desportivas locais, na cedência de instalações e na colaboração em acontecimentos culturais locais, e com a Associação de Pais, que estabelece a ponte de ligação com muitas destas instituições. Como um professor afirma:

“a relação com o meio é sempre um tema difícil a abordar, implica vários problemas e situações; nem sempre é possível ter conhecimento mínimo do meio, das pessoas em si; esse conhecimento é difícil, porque implica convívência, implica permanência no local, e isso nem sempre é possível, e muitas vezes as pessoas também não o desejam”.

A relação percepcionada entre a escola e o mercado de trabalho

O nosso trabalho confirma a tese de Madureira Pinto na medida em que, de acordo com as perspectivas dos professores, os pais tendem a olhar, crescentemente, a escola como uma agência de credencialização, pelo menos no que diz respeito à realização da escolaridade obrigatória. De acordo com estas percepções, os alunos vêm a escola como um interregno, antes de entrarem no mercado de trabalho. Os seus objectivos são sempre vistos, em primeiro lugar, como a obtenção de um emprego, logo que a escolaridade obrigatória fica cumprida, ou no fim do 7º, 8º ou 9º anos, dependendo do que aparecer.

A diferença entre as percepções que os professores têm das expectativas dos rapazes e das raparigas é de realçar. Para começar, a maior parte dos professores entrevistados expressam a sua opinião sobre a questão em termos muito sucintos (e por isso reveladores?):

“Não estou muito a par desse assunto e nem me apercebo que haja diferença”

“Não há diferença no que esperam da escola”

“Foi pergunta que nunca se me pôs”

Por outro lado, uma minoria significativa sugeriu que as raparigas tinham “menos ambições que os rapazes”, “os rapazes têm sempre mais projectos”. As raparigas, em geral, parecem

“ter assim uma visão um pouco mais curta, não se importam de ficar em casa”

“elas pensam ainda muito na profissão de dona-de-casa e eles pensam já em dar o salto para outras terras”.

Contudo uma professora reconheceu que havia algumas que queriam ser professoras de educação física.

As expectativas parecem ser, assim em geral, apesar de uma aceitação da função de credencialização da escola, muito baixas, tanto das raparigas, como dos rapazes (de acordo com as percepções dos professores). E as expectativas dos professores sobre os seus alunos enquadrar-se nas mesmas linhas:

"O objectivo deles hoje é o emprego imediato, quer no meio familiar ou quer na empresa"

"Não esperam assim grande coisa".

"A primeira formação para este meio será uma formação ao nível do que aqui há, portanto, agricultura, mas nada impede que tenham outras formações, por exemplo, saída da escola com a noção de como trabalhar numa serralheria, numa marcenaria como trabalhar por exemplo num escritório, tudo isso é importante, mais importante do que transmitir uma série de teorias aos alunos que depois eles chegam lá fora e não têm viabilidade".

As expectativas dos professores estão ligadas à sua concepção do papel da escola numa área semi-rural. Todos os professores entrevistados pensam que a escola deveria actuar mais como *centro de formação*. Assim, a falta de formação técnica no sistema actual e, sobretudo ao nível da escola C+C numa área semi-rural, é fortemente condenada por todos unânimemente:

"Aqui não podem esperar grande coisa, só se segurem, porque não há C: cursos técnicos, que eles com o 9º ano já tinham um bocado de formação, e com um curso técnico podiam ir para uma fábrica, para aqui, para acolá".

"com o 9º ano, o que é que podem fazer? Não podem fazer nada".

"o facto de terem acabado com os cursos técnicos, isso faz imensa falta, está visto".

"Devia-se começar a formação profissional já nos 5º e 6º anos, já há (neles) tendências bem marcadas (...) embora eles não estejam conscientes delas, mas nós apercebemo-nos disso".

"a escola devia modificar os seus currículos todos (...), são incapazes de preencher um formulário (...), não sabem escrever uma carta, fazer um telegrama, são incapazes de fazer um resumo".

"abrir as portas já a uma formação profissional de base; (...) é que eles não vão para lado nenhum (...), saem daqui, vão para uma profissão e não têm uma noção mínima".

"se a escola desse talvez uma formação média, um curso como técnico médio que permitisse ao nosso aluno uma saída ou uma melhor formação para o tipo de actividades que existem cá na região (...), essa exploração sempre poderia ser um pouco diminuída".

A questão da relação escola-trabalho está inextricavelmente ligada, na perspectiva dos professores, às realidades tanto de Portugal como da região:

"Por que é que não se trabalha conforme as necessidades reais do país?"

"todo um trabalho de extensão rural se podia fazer, fazer com que estas pessoas fiquem menos atrasadas que as urbanas mas que não percam as suas características de património que vêm de há anos, e isso só pode ser dado por pessoas que sintam, que tenham a noção do que é a riqueza cultural das zonas rurais e que a saibam integrar na cultura urbana".

A tensão que é criada por um lado, pela ênfase posta no que conta como adaptação da escola 1) às "realidades portuguesas" globais e 2) às realidades regionais, e por outro, pela visualização de um papel para a escola que transforme as realidades existentes, é consideravelmente atenuada pela ênfase atribuída por todos os professores à primeira, na medida em que estão sobretudo preocupados que os alunos venham a ter vidas "dignas de serem vividas". Assim, a educação, para eles, necessita de ser relevante para as vidas dos seus alunos, sendo largamente definidas como de obtenção de um emprego e de estar relativamente bem preparado para o desempenhar. O *ethos* da escola atenua eficazmente a ênfase excessiva na questão escola-trabalho, isto é, há uma preocupação global dos professores de "proteger" os seus alunos, socializando-os como membros cooperativos da comunidade.

No que diz respeito ao papel da escola na sua adaptação às realidades regionais, tornou-se já claro, na inves-

tigação, que existe o que pode ser denominado de “dois padrões de aprendizagem para o trabalho”. A identificação e elaboração desses dois “padrões” deveria contribuir para esclarecer consideravelmente a problemática das experiências culturais e materiais da juventude em áreas semi-rurais.

Karin Wall (1987) identifica duas categorias de famílias nas zonas semi-rurais (o seu estudo decorreu na mesma área da nossa investigação): a família monoactiva e a família pluriactiva. Enquanto a família monoactiva se caracteriza como “um modelo mais tradicional de relações familiares”, em que “a acentuação é posta nas finalidades instrumentais da família, de acordo com uma divisão de papéis clara e rígida”, a família pluriactiva mostra “uma certa autonomia material e social de cada um dos seus membros e relações de família marcadas pela flexibilidade de papéis” (p. 3). De acordo com Wall, ambos os tipos de família se podem compreender dentro de um modelo de “tradicionalismo temperado”, que sublinha “a instrumentalidade económica da família” (p.4). Em relação ao objectivo central da vida familiar, o processo de socialização, as crianças são “ligadas” ou “amarradas” à família como capital valioso, dentro deste modelo. “Para a família monoactiva, isto significa em termos de trabalho “amarrar” as crianças ao trabalho agrícola” (p. 5); “para a família pluriactiva, “amarrar” as crianças significa ligá-las ao trabalho em geral” (p. 6). No caso da última, o trabalho agrícola é encarado apenas “como uma ocupação possível suplementar” para todas as crianças.

Em relação à família pluriactiva, a escola parece trabalhar em relativa harmonia, facilitando a transição para o trabalho em fábricas locais e pequenas firmas. Aqui, de acordo com as percepções dos professores, as expectativas da parte dos pais, dos alunos e dos próprios professores só não são realizadas na medida em que não há trabalho em tais fábricas. Quanto à família monoactiva, o choque com a escola urbana é considerável, apesar das tentativas de ligar a escola às necessidades agrícolas locais, através da introdução, por exemplo, nas áreas de Trabalhos Oficinais, das disciplinas de hortofloricultura e têxteis, no 7º e 8º anos de escolaridade. Para este último tipo de família, a irrelevância da cultura da escola torna-se dolorosamente clara.

Anteriormente, afirmamos, em relação à família pluriactiva, que existem relações de relativa harmonia com a escola, na medida em que as expectativas dos professores das aspirações dos alunos são baixas. Isto não significa que não haja tensões, especialmente em relação ao currículo escolar, o que se torna evidente por exemplo, em relação ao ensino do Inglês, uma disciplina que, ao contrário do Francês, aparece como “totalmente alheia” aos alunos. Uma professora constata:

“é horrível ensinar Inglês aqui (...) eu não sei ensinar Inglês aqui; o Inglês não corresponde às expectativas destes alunos (...), aquilo não lhes interessa”.

Este desespero da parte da professora aponta efectivamente para o “fosso cultural” que existe entre a escola e a comunidade local, apesar das disciplinas mais ligadas com a região, e do *ethos* específico da escola. Como podem os professores tentar seriamente levantar o nível cognitivo dos alunos — a ideia da frequência da Universidade ou outras formas de ensino superior não parece ser uma opção que os professores considerem como possível para muitos dos alunos da escola — quando isto pode aparecer como contrário às experiências culturais e materiais destes mesmos alunos?

Escola e democracia

Como resultado do período 1974-76, pode defender-se que “se modernizaram substancialmente as forças de reprodução social, quer no plano de enquadramento jurídico-institucional, quer no plano das práticas sociais” (B. Sousa Santos 1985: 889). Isto, por sua vez, criou uma situação em que existe “um quadro legal mais atrasado que as práticas sociais” (p. 886), e “esta contradição interna da actuação do Estado dá origem a uma forma de dominação estatal que se pode sintetizar na existência de um Estado dual em que duas linhas de actuação, aparentemente contraditórias, correm paralelas e se completam” (p.891). Quais são as implicações para a educação? Pode-se falar (ainda) em Portugal de uma “escola paralela”, “informal”, onde as práticas educativas ao nível da escola correm “à frente” daquelas planeadas e formuladas ao nível do Ministério da Edu-

cação? Certamente, ainda existem na "periferia" do sistema educativo, em muitas escolas, e apesar do fim da "profissionalização em exercício", práticas educativas significativamente autônomas face aos dictames do "centro" do sistema educativo (sobrecentralizado). Existe, de facto, e é isto que o "ethos" da nossa escola manifesta, espaço para interpretar programas, seleccionar os métodos da sua transmissão e para justificar a sua avaliação. Esta "realidade" foi, em grande medida, proporcionada e realizada pela Gestão Democrática das escolas.

Mas esta "realidade também significou problemas exacerbados perante as funções do Estado, tanto a de controle social como a de acumulação. Como Dale (1986) sustenta, numa formação semiperiférica, o sistema educativo é submetido a pressões acrescidas como resultado da sua incapacidade para responder às expectativas criadas por si em termos da resolução dos três problemas básicos confrontando o Estado. A resolução temporária de um problema, ou mais, tem a tendência de tornar os efeitos dos não resolvidos mais agudos. Assim, enquanto a autonomia, ao nível da sala de aula e da própria escola, pode fornecer a necessária legitimidade ao Estado, criou certamente fortes tensões em termos do que o Estado necessita do sistema educativo de forma a, por um lado, fornecer o contexto adequado para a acumulação de capital e, por outro lado, proporcionar aquelas características, atitudes e competências exigidas pelos agentes directamente envolvidos no processo de acumulação de capital.

Anteriormente, constatámos que "embora forte (...) a força do Estado não se converte facilmente na legitimação do Estado" (como acontece em geral nos países do centro (B. Souza Santos 1985: 872-3). Pensamos que o exemplo da escola numa área rural (ou semi-rural) demonstra isto de forma clara. Aqui encontramos uma situação em que a juventude é obrigada a ir à escola, e contudo a relevância da escola para as suas vidas está longe de ser evidente. Isto é ainda mais problemático para os seus pais (ou encarregados de educação). Assim a escola como agência legitimadora do Estado democrático encontra-se ou abertamente posta em questão ou manipulada pelas estratégias dos pais e dos alunos que têm como objectivos outros (como, por exemplo, obter um diploma, con-

claramente determinados pela escola, ou pelo sistema educativo em geral. Assim, pode afirmar-se que os pais e alunos *não rejeitam* necessariamente a escola, mas fazem o melhor uso possível já que é obrigatória e/ou usam-na enquanto serve os seus objectivos. O abandono "premature" da escola para começar a trabalhar num emprego ou nos campos ilustra precisamente este aspecto. A própria escola, os seus professores e funcionários parecem adaptar-se a tais estratégias, na medida em que não exigem muito dos seus alunos do ponto de vista cognitivo. Como resultado, a noção de igualdade de oportunidades, fundamental para o Estado democrático, adquire por vezes uma importância menor, sendo de certa forma "sacrificada".

É certamente importante inquirir sobre a natureza da democraticidade do sistema educativo português. Carnoy e Levin constatam que o princípio orientador, no sistema educativo americano, é o de igualdade de oportunidades. A aplicação deste depende, contudo, não só da interiorização dos princípios defendidos pelo moderno Estado democrático em relação aos direitos sociais, mas também do equilíbrio relativo do desenvolvimento económico global. Assim, um desenvolvimento desigual, típico de um país semiperiférico, e o facto de que há "indícios que nos levam a concluir que a administração pública em Portugal não interiorizou ainda a existência dos direitos sociais e, como tal, não a transformou numa prática e numa ideologia de serviço" (B. Souza Santos 1987:58), obriga-nos a levantar questões sobre a eficácia da aplicação do princípio da igualdade de oportunidades da escola portuguesa.

O nosso trabalho, portanto, conduz-nos a várias questões: quais são os efeitos da escola democrática numa comunidade semirural? Quais são esses mesmos efeitos sobre a relação "escola-meio" num contexto semirural? Parecem existir poucas dúvidas que, como resultado das relações hierárquicas ténues na escola, a estrutura autoritária da família monoactiva é, de certa forma, posta em questão. E os professores, inevitavelmente, apesar da ênfase na ordem expressiva da escola (que é eficaz na sua função credencializadora só em certa extensão), como resultado desta mesma ordem expressiva, contribuem para o aumento das expectativas dos seus alunos, em relação

ao mercado de trabalho e em relação aos padrões de vida e de consumo. Isto é também resultado do próprio processo de aprendizagem, incluindo o uso e desenvolvimento da linguagem, as ciências e tudo o que compreende a moderna aprendizagem. As entrevistas com alguns professores mostram que eles estão conscientes desta questão e receosos de que a sua acção pedagógica possa exacerbar o "fosso cultural" existente entre a escola urbana e o contexto semirural.

Alguns anos atrás, numa outra conjuntura (em referência ainda a uma outra) escrevemos: "Depois do 25 de Abril, a esquerda em Portugal esteve muito preocupada com a manutenção da separação dos objectivos da educação e as necessidades duma economia capitalista, devido aos efeitos da recessão internacional e a "crise do capitalismo", os quais foram em parte resultado de mudanças na procura de trabalhadores com habilitações mais generalizadas (impedindo, portanto, a entrada dos jovens no mercado de trabalho como mão-de-obra barata). A educação era vista como responsável da preparação de alunos para o mercado de trabalho, assim satisfazendo as necessidades da indústria. Foi argumentado que esse facto constitui, efectivamente, a degradação da educação devido em parte ao disfarce da ligação política com a exploração; identificar os objectivos da educação com as necessidades da indústria (...) era pura e simplesmente alienação" (Stoer 1982: 18-19). Hoje, apesar dos vivos debates em curso nos USA, Inglaterra, França e outros países sobre a relação Escola-Democracia-Trabalho, existe em Portugal um alheamento ao problematizar desta, que também se aplica, como vimos, aos professores entrevistados. Hoje, em Portugal, a democracia está menos dependente da noção de igualdade, e sem dúvida mais relacionada apenas com a igualdade de oportunidades. Este facto, mais a preocupação com a modernização (a entrada na CEE) levou aparentemente a uma reconceptualização da relação "escola-meio" e do papel da escola "democrática", de tal forma que não depende mais, em primeiro lugar, de fornecer educação para combater uma sociedade fortemente diferenciada do ponto de vista social, mas sobretudo da eficácia da escola em preencher os lugares da estrutura ocupacional.

NOTAS

1. Poder-se-ia perguntar se se trata de padrões verdadeiramente equivalentes. A diferenciação de consumo entre os países de centro e os países semipetiféricos não terá efeitos reveladores?
2. Uma excepção parece ter sido a profissionalização em exercício (1979-1985) Ver J. A. Correia (1987); também Luisa Cortesão tem em fase de acabamento a sua tese de doutoramento sobre este mesmo tema.

BIBLIOGRAFIA

- ACKER, Sandra (1981). "No Woman's Land: British Sociology of Education 1960-1979", *Sociological Review*, Vol. 29, nº 1, pp. 77-104.
- ALMEIDA, J. Ferreira de (1986). *Classes Sociais nos Campos*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BATES, Inge, CLARKE, John, COHEN, Philip, FINN, Dann, MOORE, Robert e WILLIS, Paul (1984). *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*, Londres: Macmillan.
- BENAVENTE, Ana, COSTA, António Firmino da, MACHADO, Fernando Luis, NEVES, Manuel Castro (1987). *Do outro Lado da escola*, Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento/Edições Rolim.
- BERNSTEIN, Basil (1977). *Class, Code and Control*, Londres: RKP.
- CARNOY, Martin e LEVIN, Henry (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- CORREIA, José A. (1987). *Interaction entre l'Institution et l'Innovation dans la titularization au Portugal* – Tese de Doutoramento, Universidade de Bordéus II, Section des Sciences de l'Éducation.
- DALE, Roger (1982). "Education and the Capitalist State" in *Cultural and Economic Reproduction in Education*, M. Apple (org.). Londres: Routledge, Kegan Paul.
- DALE, Roger (1984). "Nation State and International System: the world-system perspective" in G. McLennan, D. Held e S. Hall (orgs.), *The Idea of the Modern State* Milton Keynes: OU Press, pp. 183-207.
- DALE, Roger (1986). "Perspectives on Policy-Making", *E333 Policy-Making in Education*. Milton Keynes: OU Press, pp. 45-103.
- FURTADO, Carlos Sá (1985) "Resolver os problemas independentemente da CER" in *O Jornal da Educação*, (83) Julho pp. 24-25.
- GRACIO, Sérgio (1986). *Política Educativa com Tecnologia Social*, Lisboa: Livros Horizonte.
- JANOS, Andrew C. (1986). *Politics and Paradigmas, Changing Theories of Change in Social Science*, Stanford: Stanford University Press.
- OFFE, Claus (1984). *Contradictions of the Welfare State*, Londres: Hutchinson.
- PINTO, José Madureira (1985). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideológicas nos Campos*, Porto: Edições Afrontamento.

- PINTO, José Madureira (1987). "Scolarisation, Rapport au Travail et Transformation des Pratiques Sociales", Comunicação apresentada na Conferência AISLF, Porto, Maio.
- RAMIREZ, Francisco O. BOLI, John (1987). "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization", *Sociology of Education*, Vol. 60, nº 1, pp. 2-17.
- RODRIGO, Isabel (1986). "Feminização da Agricultura", *Análise Social* (92-93), pp. 643-652.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1985). "Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o caso português", *Análise Social* (87-88-89), pp. 869-901.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987a). *Um Discurso Sobre as Ciências*, Porto: Edições Afrontamento.
- SHARP, R. & GREEN, A. (1975). *Education and Social Control*, Londres: RKP.
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social, 1970-80 uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- WALL, Karin (1986). "A Divisão Sexual do Trabalho na Agricultura: elementos para o seu estudo". *Análise social* (92-93), pp. 643-652.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987b) "O Estado, a Sociedade e as Políticas Sociais" – o caso das políticas de saúde "in *Revista Cultura de Ciências Sociais* (28) pp. 13-74
- STOER, Stephen R. (1982) *Educação, Estudo e Desenvolvimento*. Lisboa: Horizonte.
- WALL, Karin (1987). "Modernization et Dynamique Familiale: le cas de la famille paysanne portugaise". Comunicação ao Congresso de "Association des Sociologues de Langue française". *La Sociologie devant le défi de la modernization*. Porto, Faculdade de Letras, 1987.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1974). *The Modern World-System*. Nova Iorque: Academic Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1979). *The Capitalist World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1984). *The Politics of the World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, Paul (1977). *Learning to Labour*. Londres: Saxon House.

* * *

Stephen R. Stoer e Helena Costa Araújo são professores da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Hacia un modelo de análisis sociológico de las estructuras y procesos educativos en Chile: un modelo de análisis y cinco hipótesis para un proyecto de investigación sobre la transmisión cultural escolar en Chile

CHRISTIAN COX

I. Introducción

Los procesos y relaciones por los que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento que su sistema escolar intenta inculcar, reflejan tanto la distribución del poder como los principios operantes de control social (Bernstein, 1977). Diferencias y variaciones en la distribución, organización, transmisión y evaluación de los recursos simbólicos que un sistema escolar procesa, así como los conflictos y solidaridades que los sostienen socialmente, constituyen un área de fundamental interés, tanto desde el punto de vista de la reconstrucción sociopolítica y cultural de un orden democrático estable, como desde la perspectiva de una investigación sociológica sobre las relaciones entre poder, conocimiento y formas de conciencia. Esta doble perspectiva organiza el presente trabajo. En la primera sección procuramos introducir un modelo general de análisis de las estructuras y procesos fundamentales implicados en la reproducción, variación y cambio cultural de un orden, a través de la escuela. En la segunda parte, usando categorías del modelo, nos referimos a condiciones sociales e institucionales determinantes del currículo escolar en Chile y a interrogantes que, a nuestro juicio, requieren investigación y atención social. El trabajo en su conjunto es marcadamente dispar: mientras la primera parte está tensionada por el intento teórico de formalizar, la segunda usa el lenguaje construido para penetrar en una historia y fundar, en sus elementos iniciales mínimos, un problema. Hemos

unido los dos esfuerzos porque el resultado posibilita, a nuestro parecer, una mejor discusión tanto de la teoría como del problema específico del currículo en las condiciones históricas del Chile del presente.

II. Hacia un modelo de análisis

La validez de un análisis sociológico de la educación descansa sobre cómo sus estructuras y prácticas son concebidas y relacionadas con sus contextos externos. En general, desde la perspectiva teórica que introduciremos, lo que se requiere son conceptos de lo social, donde los límites materiales y simbólicos tienen su base tanto en el conflicto como en el consenso, donde lo macro y lo micro pueden ser vinculados de una manera no reduccionista y donde las relaciones de clase son vistas como los principios fundamentales de constitución, reproducción y cambio de un orden. Trabajos dentro de la tradición marxista como los de Bowles y Gintis (1977), Althusser (1977), o Baudelot y Establet (1972), tienen el mérito de apuntar hacia la base de clase de aspectos fundamentales del proceso de reproducción cultural. Sin embargo, tales elaboraciones establecen muy inadecuadamente los aspectos distintivos internos de la educación institucionalizada; son restrictivos en su consideración de los aspectos externos y conciben la relación entre las características internas de la educación y sus contextos externos en términos funcionalistas, estableciendo un "cortocircuito" entre la clase que controla la producción, y la educación. Los tres trabajos

descartan implícitamente la posibilidad de una educación que es ineficiente desde la perspectiva de los grupos dominantes.

La pregunta sobre la reproducción cultural que lleva a cabo la escuela supone responder interrogantes de, al menos, tres niveles diferentes. Primero, el nivel de **generación social** de lo que va a ser reproducido; segundo, el nivel de la **implementación política o institucional de la reproducción**; tercero, el nivel de las **prácticas de transmisión cultural en la escuela**. No hay una teoría que provea de modelos para tal totalidad¹. En general, modelos explicativos fructíferos en el primer y segundo niveles, son pobres o mudos respecto al tercer nivel, y viceversa. La discusión que sigue se funda en conceptos de la sociología de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein. La investigación y teorización de estos autores representan probablemente el esfuerzo más importante en sociología por comprender las interrelaciones entre los procesos de intercambio simbólico en la base de la educación y las macro-estructuras de poder y control en la sociedad. Bourdieu, si bien parcialmente traducido y difundido en América Latina, ha sido apropiado por el campo de la investigación educacional como un teórico más de la “correspondencia” entre sociedad y educación, junto a Althusser, Baudelot y Establet y otros, sin que aspectos fundamentales de su trabajo hayan sido considerados. Por su parte, la producción de Bernstein no ha sido traducida y no hay huellas significativas de su presencia en la discusión e investigación educacionales del continente².

La discusión que sigue procura mostrar el valor de ambas investigaciones para una comprensión no reduccionista de los procesos de transmisión cultural a la base de la escuela, y tiene como supuesto fundamental que los esfuerzos de Bourdieu y Bernstein son complementarios. Mientras el primero ha centrado su atención sobre las estructuras macro de la reproducción cultural, el segundo ha mirado dentro de la escuela y producido conceptos para interpretar las interacciones del intercambio educativo.

El caso específico de la relación “cultura transmitida por la familia/cultura transmitida por la escuela”, al centro de la reflexión de ambos autores, revela la existencia de una problemática común, una misma dirección analítica, pero diferente foco. Mientras Bourdieu examina las relaciones entre clase social, capital cultural heredado y capital escolar como estructuras, Bernstein examina las mismas relaciones desde la perspectiva de

los procesos, esencialmente comunicativos, que las constituyen.

En lo que sigue vamos a recurrir a conceptos de ambos autores para proponer un modelo de análisis de la educación, orientado a la integración de los tres niveles mencionados. Recurriremos a conceptos de Bourdieu y Bernstein para dar cuenta del nivel de generación de los principios para ser reproducidos por la educación y conceptos de Bernstein para el nivel de su transmisión. Conceptualizaremos el nivel intermedio como de recontextualización, siguiendo proposiciones también de Bernstein.

A. Educación institucionalizada y contextos externos: categorías para conceptualizar las bases sociales de generación de “qué” va a ser reproducido, o los límites constitutivos de un sistema educacional

Proponemos conceptualizar los contextos externos de la educación institucionalizada en términos de *campos*, *habitus* y *relaciones de clase*.

Un *campo* resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder: poder económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones – por ejemplo, dominante, dominada –, estructurado en términos de una disputa específica y generativo de competencias e intereses específicos. Un campo funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde diferentes competencias reciben su precio. Por un lado, un campo es generado por relaciones de poder. No es un aparato.

En un campo, agentes e instituciones están en lucha, con fuerzas diferentes y de acuerdo a reglas que constituyen el espacio de juego, por la apropiación de ganancias específicas que están en juego en la lucha. Aquellos que dominan el campo tienen los medios para hacerlo funcionar a su favor; pero tienen que tomar en cuenta la resistencia de los dominados. Un campo deviene un aparato cuando los dominantes tienen los medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados. Esto es, cuando todo movimiento es desde lo alto a lo bajo y los efectos de la dominación son tales que la lucha

Por otro lado, un campo es generativo de competencias, intereses y disposiciones específicas. O, más bien, las prácticas y relaciones típicas al campo se inculcan, se incorporan en los agentes que los realizan, produciendo una mentalidad, un *habitus*. El campo es simultáneamente productor y producto de *habitus*³.

Las estructuras del *habitus*, cognoscitivas y motivacionales, inextricablemente morales y lógicas, son disposiciones inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y necesidades inscritas en las condiciones objetivas de existencia de un grupo o clase. Los límites intrínsecos a la necesidad económica y social típica a una condición de existencia dada, pesan sobre el mundo relativamente autónomo de la economía doméstica y las relaciones en la familia, proveyendo "... las estructuras del *habitus* que son, a su vez, el principio de percepción y apreciación de toda experiencia subsiguiente" (Bourdieu, 1980 a, p. 90-91).

Habitus corresponde a:

Sistemas de disposiciones durable, traspasable, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, esto es, como principios de generación y estructuración de prácticas y representaciones... (Bourdieu, 1977 b, p. 72.

El *habitus* es estructurado por el conjunto de condiciones de existencia propia a una clase o grupo, y es estructurante de todas las prácticas del grupo o clase en cuestión, a través de esquemas generadores de prácticas y obras, por una parte y de percepción y apreciación, por otra. A través del *habitus*, la estructura de condiciones a la base de su generación gobierna la práctica, no vía un determinismo mecánico, sino mediante las orientaciones y límites que asigna a las operaciones de invención de la práctica. La práctica es invención dentro de límites, ni creación impredecible ni reproducción mecánica (Bourdieu, 1977 b, p. 95; 1979, p. 191).

Las disposiciones constitutivas de un *habitus* dado no se forman, no funcionan y no valen más que en un campo específico, en la relación con un campo específico, que es, por definición, una situación dinámica. Las mismas prácticas pueden recibir sentido y valores opuestos en campos diferentes, o en

estados diferentes, o sectores distintos de un mismo campo.

... en la práctica, vale decir, en un campo particular, todas las propiedades incorporadas (disposiciones) u objetivas (bienes económicos y culturales) que pertenecen a los agentes no son siempre simultáneamente eficientes; la lógica específica de cada campo determina aquellas que on cours sobre ese mercado, que son pertinentes y eficientes en el juego considerado, que, en la relación específica con ese campo, funcionan como capital específico, y, por ello, como factor explicativo de las prácticas (Bourdieu, 1979, p. 127).

El capital escolar, por ejemplo, recibe valores distintos en campos diferentes; en principio, un mayor valor en el campo de la cultura o del control simbólico que en el de la producción material.

Un análisis de las bases sociales de generación de lo que va a ser reproducido por el sistema escolar, así como de las dinámicas de cambio de aquello que será reproducido, debiera partir de considerar las relaciones entre y dentro de los siguientes campos o sistemas de posiciones que son productos y productores de *habitus*es específicos y ulteriormente, de principios de reproducción cultural específicos: campo de la producción, campo del control simbólico y campo del Estado. Asimismo, debiera considerar cómo principios de clase atraviesan tales relaciones.

El *campo de la producción* es constituido por los agentes y agencias cuyas prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción material. Su especificidad es definida por la naturaleza predominantemente física de sus recursos típicos y, por consiguiente, el carácter de "orientadas hacia objetos" de sus prácticas típicas. El capital económico es la recompensa, apuesta y medio primordial en el conflicto que constituye el campo que confronta las dos clases fundamentales de un orden capitalista; la de los que son propietarios y la clase de los que poseen su trabajo.

El *campo del control simbólico* es constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción cultural. La especificidad del campo descansa sobre la naturaleza predominantemente simbólica de sus recursos típicos y la

orientación "hacia personas" característica de sus prácticas. El capital cultural es la recompensa, apuesta y medio fundamental de los conflictos, o relaciones de fuerza que constituyen el campo. Una división del trabajo del control simbólico produce subcampos⁴. Mínimamente, un subcampo de "modeladores" o agencias y agentes que crean lo que cuenta como desarrollos o cambios de formas simbólicas en las artes, la ciencia y el diseño; un subcampo de agencias y agentes difusores, como los medios de comunicación masivos y especializados; un subcampo de agencias y agentes reparadores, como los servicios sociales y médicos/psiquiátricos; un subcampo de agencias/agentes reguladores, como la Iglesia; finalmente un subcampo de reproducción, constituido por los agentes y agencias del sistema educacional.

El *campo del Estado* (o de la política) lo constituyen las agencias y agentes que "definen, mantienen, varían y cambian lo que cuenta como el orden legítimo y el uso legítimo de la fuerza" (Bernstein, 1980). La recompensa en el campo político es la apropiación del monopolio de la intervención legítima en cualquier dimensión o campo del orden social. De acuerdo con esta definición, no todas las instituciones del Estado en un sentido jurídico-burocrático forman parte de la que consideramos el campo del Estado (o de la política). Así, el sistema escolar estatal, de acuerdo con nuestra definición, es una de las agencias fundamentales del campo del control simbólico. De un modo similar, empresas productivas de propiedad estatal pertenecen al campo de la producción, aunque se ubiquen en el Estado. Podemos complementar nuestra definición inicial afirmando que el campo del Estado (o de la política) es constituido por las agencias y agentes especializados en la movilización de los recursos de autorización, esto es, "capacidades que generan mando sobre las personas" (Giddens, 1982, p. 100). De acuerdo con esto, el campo no es generado solamente por las relaciones entre las instituciones políticas del Estado, sino también por las relaciones entre colectividades, fuera o en el Estado, cuyo foco de acción primordial es la conquista del poder de intervención legítima sobre el orden social como un todo: por ejemplo, los partidos políticos u organizaciones equivalentes. Tanto el campo del Estado como el campo del control simbólico son "orientados hacia personas". Pero sólo en el campo del Estado, las capacidades que constituyen la recompensa o la apuesta del campo están basadas,

al final, en el uso actual o potencial de la fuerza.

Relaciones entre campos y dentro de campos en una sociedad de clases, son dominadas por principios de clase. Clase es el principio cultural dominante creado y mantenido por el campo de la producción. Esto es, consideramos como "clase" el principio de principios de las clasificaciones (divisiones) físicas, sociales y simbólicas constitutivas de un orden. Aunque otras categorías culturales son críticas para la constitución de colectividades, como categorías étnicas, género o religiosas, éstas, hoy en día "hablan a través de modalidades reguladas por (principios) de clase" (Bernstein, 1980).

Relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre grupos, que se realizan en la creación, organización, distribución, legitimación, y reproducción de valores materiales y simbólicos originados en la división social del trabajo (Bernstein, 1977, p. VIII).

Las diferencias primarias entre las clases encuentran su principio en el volumen global de capital que define una determinada clase de condiciones de existencia, es decir, el conjunto de recursos y poderes (que pueden existir tanto objetivamente como incorporados) efectivamente utilizables: capital económico, capital cultural y también capital social (antigüedad y extensión de conexiones). Las diferencias secundarias, operantes dentro de cada clase definida por el volumen global de su capital, separan fracciones de clases de acuerdo con la estructura de su capital, vale decir, de acuerdo con "las formas diferentes de la distribución de su capital global entre las especies de capital (Bourdieu, 1979, p. 129). Así, si se consideran simultáneamente principios de clase y campo, se obtiene que los grupos o fracciones de la clase dominante y media basados en el campo de la producción, son más ricos en capital económico que en capital cultural y sus prácticas se oponen, sistemáticamente, vale decir, en todos los dominios, a las de los grupos o fracciones de clase basadas en el campo del control simbólico, cuya estructura patrimonial exhibe mayor capital cultural que económico⁵.

Hemos hecho un largo rodeo para fundar un principio de análisis de los contextos de generación de lo que la escuela reproduce, o de lo que un Estado define como política educacional, que es simple: principios de

clase y campo constituyen los elementos necesarios de tal análisis. La premisa de base en este nivel, que puede ser derivada tanto de Bourdieu como Bernstein, es que las relaciones externas de la educación, determinantes del *qué* de la reproducción cultural, no pueden ser validamente reducidas a las necesidades de reproducción cultural de los grupos o fracciones dominantes de la clase dominante, **vale** decir, de los agentes que dominan el campo de la producción. Una fuente de crítica importante en la definición de los rasgos constitutivos de un sistema educacional, son los agentes dominantes del campo del control simbólico. Tanto Bourdieu como Bernstein argumentan que para estos agentes el capital cultural es constitutivo de su identidad en formas no comparables a otras fracciones de clase: de algún modo la educación constituye directamente el *habitus* de los grupos basados en el campo del control simbólico e indirectamente el *habitus* de los grupos basados en el campo de la producción (tanto dominantes como dominados).

En general, la determinación de los límites macro-estructurales de un sistema educativo es el resultado de relaciones de poder entre agentes y agencias del campo de la producción, por un lado, y agentes y agencias del campo del control simbólico, por otro, tal como en un momento dado son mediadas por el Estado. De acuerdo con esta perspectiva, diferentes formaciones históricas expresan diferentes relaciones de poder entre los grupos dominantes de los campos mencionados y producen diferentes estructuras de límites constituyentes de un sistema educacional.

Es importante enfatizar que las luchas sobre los límites básicos definitorios de un sistema educativo nacional expresan principios tanto de clase como de campo, esto es, desigualdades y diferencias.

Las relaciones macro de un sistema educacional expresan simultáneamente la lógica de la dominación y los principios culturales opuestos de un campo constituido en torno a la producción y circulación de recursos físicos y un campo fundado en la creación, distribución y reproducción de recursos simbólicos. Un análisis de políticas educacionales o de las relaciones macro del sistema educativo debiera poder producir diferencias sistemáticas, tanto en términos de la oposición dominante/dominado como de la oposición producción/control simbólico.

Repitiéndonos, el concepto de *habitus* (inseparable del concepto de campo), permite al análisis ligar estrechamente principios de

reproducción cultural y, por ende, principios educativos, no sólo con los intelectuales o especialistas capaces de articular tales principios discursivamente, sino con el campo social de su generación como esquemas tácitos de pensamiento y acción.

B. Reproducción cultural como reproducción de códigos

Vamos a retomar aquí los conceptos de Bernstein de *clasificación, enmarcamiento y códigos* a fin de proponer un modelo de análisis de la estructura profunda de la reproducción cultural. Si clase, campo y *habitus* constituyen el núcleo conceptual del análisis de las bases de generación de lo que la educación reproduce, los conceptos antes enunciados nos darán posibilidades analíticas sobre el *cómo* del proceso de inculcación del orden de la sociedad – con sus clases y campos; desigualdades y diferencias – en el individuo.

Los códigos, sociolingüísticos o educativos, son principios reguladores, adquiridos tácitamente en el proceso de socialización. Estos principios son resultado de los límites de un orden social, así como una gramática que, incorporada en el sujeto, es generativa de una vasta gama de textos – prácticas materiales y simbólicas – que realizan tanto las categorías (personas, objetos, discursos), como las relaciones entre categorías, inscritas en el orden de límites constitutivos de orden dado.

Códigos de clase y sus modalidades son gramáticas semióticas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación por las cuales y a través de las cuales los sujetos son selectivamente creados, ubicados y contrapuestos (Bernstein, 1980).

La dialéctica inicial de los códigos es entre su generación por un orden dado de condiciones diferentes de existencia (relaciones de clase y campo) y su realización en prácticas y textos (prácticas interaccionales, comunicación), y las posibilidades de variaciones y cambio inherentes a estas últimas. Los conceptos de clasificación y enmarcamiento contribuyen a especificar los términos de esta dialéctica.

Definiremos clasificación y enmarcamiento, en general y luego en relación con su

aplicación, a las diferentes dimensiones del proceso escolar y sus relaciones internas y externas (dentro y fuera del campo del control simbólico).

Clasificación, en su acepción más abstracta, refiere al principio de los límites (separaciones, aislamiento) creados por la división social del trabajo (de producción y/o reproducción) y definitorio de las diferentes categorías de prácticas, materiales y simbólicas, y sus interrelaciones. Es la separación-aislamiento entre categorías (de agencias, agentes, prácticas, discursos) lo que genera la especificidad de cada categoría y su más elemental base de significado (el significado surge fundamentalmente, en términos de esta teoría, de la relación entre categorías). Con la variación de la cualidad de los límites (su mayor o menor rigidez), cambiarán las relaciones entre categorías, su grado de especialización y su identidad. El mantenimiento y cambio de límites presupone relaciones de poder. El principio de clasificación sustantiva relaciones de poder.

Cualquier intento de cambiar la clasificación necesariamente supone un cambio en el grado de separación entre categorías lo cual de por sí provocará la restauración del principio de clasificación por los encargados de mantener la separación (reproductores, reparadores, evaluadores), y la restauración de ellos mismos como agentes dominantes. Para que esto sea cumplido los mantenedores de la separación deben tener poder y las condiciones para ejercerlo. Así, separación presupone relaciones de poder para su creación, reproducción y legitimación (Bernstein, 1980).

Las relaciones de poder constituyen y reproducen un orden social dado no a través de la comunicación sino a través de los silencios producidos por las dislocaciones, intervalos, quiebres, que establecen las categorías más básicas para la estructuración de la práctica, y la percepción y representación de la práctica. Esto es, lo igual y lo desigual; lo alto y lo bajo; lo sagrado y lo profano; lo raro y lo común; trabajo y juego; lo que puede ser unido y lo que debe mantenerse separado; al límite, lo pensable y lo impensable. El principio de clasificación se refiere al número de intervalos y la fuerza relativa de las separaciones o límites que constituyen un mundo socialmente definido y, por lo tanto, a su basamento en relaciones de poder.

Enmarcamiento se refiere a los principios que regulan la forma de las relaciones sociales dentro de las divisiones o quiebres, constituidas, por el principio de clasificación. Enmarcamiento refiere a las regulaciones sobre los procesos comunicativos e controles sobre qué es posible, cómo es hecho posible, dónde y cuándo es hecho posible, para las diferentes categorías de agentes en cualquier contexto de interacción. Así, en educación, enmarcamiento se refiere al principio de las relaciones de transmisión y adquisición, mientras que en la producción se refiere a las regulaciones existentes sobre el acto productivo mismo como consecuencia comunicativa de un agente. Si el principio de clasificación constituye las diferentes categorías, y las diferentes prácticas (con sus diferentes grados de especificidad), el enmarcamiento corresponde a los principios que regulan la realización de tales categorías. El enmarcamiento sustantiva la modalidad de control operante en cualquier contexto de interacción; describe variaciones en la forma del control que es ejercido sobre principios de comunicación. El principio del enmarcamiento describe la extensión y la fuerza de las regulaciones públicas de la comunicación.

Inherente a la clasificación es la distribución del poder, inherente al enmarcamiento es el principio de control.

La estructura y relaciones de clase constituyen y regulan tanto la distribución del poder como los principios de control; esto es, constituyen y regulan las relaciones entre categorías, la forma jerárquica de su constitución, y regulan la realización de categorías – o sea, los principios de control (Bernstein, 1977, p. 180-81).

Relaciones de clase regulan relaciones entre categorías (poder) y a través de ellos las relaciones dentro de categorías (control).

Puede ayudar a clarificar los conceptos de clasificación y enmarcamiento el conectar la distinción entre poder y control con la oposición entre el concepto de poder de Weber, como relaciones individuales de poder (la probabilidad que individuos tienen de realizar o no su voluntad contra la resistencia de otros), y los conceptos objetivistas y diferentes, tanto de Durkheim y Marx (poder como presión social consensual y como dominación de clase, respectivamente). El concepto de poder, tal como es definido en la teoría de los códigos (y por lo tanto clasifica-

ción) se liga a las **nociones** tanto de Marx como de Durkheim sobre el poder, vale decir, a la idea del poder como *constraint* social objetivo, y a la idea de la base de clase de tales *constraints*. Al mismo tiempo, el concepto de control (y por tanto enmarcamiento) es cercano al concepto weberiano de poder, es decir, basado en el individuo y la interacción. La discusión más reciente del concepto de poder por Lukes también ilumina sobre nuestra distinción fundamental. Lukes critica las definiciones de poder que lo restringen a fenómenos de "conductas efectivas" y al "paradigma de la decisión" (en nuestros términos, fenómenos de control, relaciones de enmarcamiento) y argumenta la necesidad de definir el poder no sólo en términos de conductas efectivas por parte de individuos tomando decisiones sobre cuestiones explícitas sino, fundamentalmente, como un sesgo de sistema, producido por fuerzas colectivas y arreglos sociales, y regulador crucial de la agenda política o, en términos más generales, los límites de lo percibido como posible (en nuestros términos, fenómenos de poder, relaciones de clasificación) (Lukes, 1974).

Configuraciones históricamente definidas de relaciones de clase determinan estructuras particulares de poder y control, que generan formas distintivas de clasificación y enmarcamiento que definen el carácter de las relaciones sociales y formas de comunicación. Formas de comunicación, en la teoría, modelan estructuras mentales, aunque no en un sentido final.

Aspectos de clasificación en un sistema educacional definen el significado social básico de sus transmisiones de conocimiento, las características de su organización interna y sus relaciones sociales, así como sus vinculaciones con otras agencias dentro del campo del control simbólico o fuera de él. De esto modo, con respecto al conocimiento o, en general, discursos, la clasificación se refiere a la rigidez de los límites o a la separación entre el conocimiento que imparte la escuela y el conocimiento no educacional. Asimismo, se refiere al grado de rigidez de las separaciones entre los diferentes contenidos (materias del currículo) transmitidos por la escuela. Aspectos clasificatorios fundamentales de la estructura organizacional de un sistema educativo son las separaciones o encapsulamientos de sus diferentes niveles y modalidades (educación primaria, secundaria, terciaria; humanística, científica; vocacional, no vocacional, etc.) y entre sus diferentes agentes (profesores(as), alumnos(as), administradores).

Principios de clasificación rígidos pueden crear separaciones nítidas y fuertes entre, por ejemplo, conocimiento escolar y conocimiento no escolar, entre diferentes ramos del currículo, entre niveles de jerarquías de agentes, entre prácticas, entre identidades y competencias específicas, y entre el subcampo de la educación y la producción. No es por cierto necesario que todas las relaciones y prácticas mencionadas estén sujetas al mismo principio de clasificación rígida. Alternativamente, principios de clasificación flexible reducirán las separaciones entre las categorías mencionadas y por lo tanto, su grado de especialización.

En el análisis de un sistema educacional, el enmarcamiento describe la forma del contexto comunicativo o el conjunto de las relaciones de transmisión-adquisición. Variaciones en el enmarcamiento corresponden a regulaciones rígidas o flexibles (fuertes o débiles) sobre el qué, cuando, dónde y cómo del proceso de transmisión-adquisición. El principio del enmarcamiento regula la selección, organización, ritmo y los criterios de la transmisión escolar, así como la postura, posición y vestimenta de los comunicantes. Regula, en general, la práctica pedagógica, incluyendo sus aspectos espaciales o de local. Donde el enmarcamiento es rígido, por ejemplo, habrá un límite fuerte entre lo que puede ser y lo que no puede ser transmitido; la transmisión seguirá reglas explícitas de secuencia y el alumno poseerá escaso control sobre el qué, cómo, cuándo y dónde de su aprendizaje. Un enmarcamiento flexible o débil crea límites borrosos o separaciones abiertas, permeables, entre lo que es y lo que no es comunicable en la escuela, también significa que el proceso de transmisión tenderá a seguir reglas de secuencia implícitas y que al alumno se le concederá un mayor control sobre la selección, organización y ritmo de lo que él o ella aprende y sobre su posición, postura y vestimenta (Bernstein, 1980, p. 25).

Desde la perspectiva de los códigos, el núcleo esencial de la reproducción cultural no reside en la estructura de roles o los contenidos específicos que son transmitidos en la familia, el trabajo o la educación, sino en relaciones de clasificación y enmarcamiento que son tácitamente adquiridas durante el proceso de socialización. La inculcación o incorporación individual de los principios del orden social no resulta de un conjunto especializado de prácticas y mensajes sino más bien de la totalidad de los procesos de exploración de los límites que constituyen la

jerarquías y estructuraciones fundamentales de la experiencia (clasificación) y las formas en que éstas son comunicadas y vividas en las realizaciones intrínsecas a la práctica (enmarcamiento). El núcleo de la reproducción cultural es definido por lo que es tácitamente incorporado por el individuo. Lo que es incorporado en el caso de la escuela son los esquemas clasificatorios que el sujeto adquiere imperceptiblemente en el proceso cotidiano de experimentar el orden de las transmisiones (jerarquía de los ramos); el orden de las relaciones sociales (jerarquía de las categorías sociales); el orden de las reglas que regulan el espacio, el tiempo y las prácticas (regulación sobre objetos y su distribución, secuencia y ritmo de la transmisión discursiva).

El proceso educativo es sobre la incorporación de lo social, la transformación de los límites objetivos de un orden social en límites y esquema clasificatorios incorporados; la transformación de categorías materiales y sociales en categorías mentales. La reproducción social de un orden se logra, en medida crítica, a través de su reproducción cultural.

C. Contextos institucionales y código pedagógico: modelo de relaciones

Queremos hacer explícitas las conexiones entre los diversos niveles que el análisis ha distinguido con respecto a la reproducción cultural a través de un modelo cuya referencia puede ser cualquier sistema educativo en una sociedad dependiente. Tal explicitación nos permitirá identificar el nivel de relaciones que las teorías introducidas no discuten y que constituyen el foco principal de la crítica de que han sido objeto.

En el nivel I (ver diagrama), o de generación de principios culturales dominantes, si estamos refiriéndonos a sistemas educativos latinoamericanos necesitamos considerar desde el inicio un contexto internacional, cuyo poder material y teorías afectan, de un modo históricamente variable pero siempre importante, a las condiciones internas, contextos y prácticas de los distintos campos, y, en particular, del Estado. Como argüimos antes, los principios culturales dominantes de un orden son identificables en su generación social en términos de las relaciones internas, como de las interrelaciones, entre los campos de la producción, del control simbólico y del Estado, tal como cada uno de ellos es determinado por principios de clase. Cada campo

está constituido por propiedades intrínsecas (producción material; monopolio legítimo del uso de la violencia; producción simbólica) como por propiedades relacionales (esto es, desigualdades que en un orden social de clase asumen características de clase). Los principios culturales específicos a cada campo implican entonces diferencias, con respecto a aquellos de los demás campos, y desigualdades, en términos de las propiedades de clase internas al campo (dominantes/dominados intracampo), como con relación a la contradicción de clase mayor generativa del tipo de orden como un todo (dominantes/dominados en la producción). Los conflictos por la definición de los principios culturales dominantes no son válidamente explicados, de acuerdo con las teorías introducidas, ni exclusivamente por principios de clase, ni por diferencias entre campos; a este nivel, la explicación tanto de la reproducción como del cambio debe recurrir a ambos tipos de relaciones generativas.

El nivel II, o de recontextualización, corresponde al conjunto de estructuras, relaciones y prácticas de selección y traducción de los principios culturales dominantes en un discurso pedagógico de reproducción. En general, nos referimos aquí a las relaciones sistema educacional-grupos de control del Estado y, por tanto, al área que en otro lenguaje sería llamada de política educacional. La mediación estrictamente política de los procesos de reproducción a través de la educación no ha sido teorizada por Bourdieu. Bernstein ha sugerido que el núcleo de tal mediación debe ser entendido como un proceso de recontextualización de significados⁶. Teorías, criterios y principios originados en el primer nivel son traducidos y reenfocados por sucesivas transformaciones resultantes de las relaciones de poder dentro y entre dos campos fundamentales: el campo de recontextualización oficial (CRO) que define las teorías, prácticas y textos específicos sobre los que se basa el discurso pedagógico oficial y el campo de recontextualización pedagógica (CRP), constituido fundamentalmente por el profesorado, la burocracia permanente (independiente de variaciones políticas) y, en general, los especialistas de un sistema educacional. En el caso del CRO, la dialéctica nucleadora de sus relaciones internas es entre la autoridad política en control del Estado y sus oficiales en el campo educacional, responsables de recontextualizar los principios de una ideología, proyecto histórico o programa de gobierno, de modo de obtener principios educacionales. Por cierto, agentes

dominantes, tanto del campo de la producción como del campo del control simbólico, pueden controlar las posiciones dominantes en el CRO. A su vez, el eje central de constitución del CRP es la autonomía del sistema educativo, fundada en los conocimientos, los medios y los intereses profesionales que el cuerpo de profesores y especialistas desarrolla en torno a la función esencial de inculcación. Dependerá de su extensión, naturaleza de sus divisiones internas y relación del cuerpo de profesores con el Estado, así como de otros factores⁷, que el campo de recontextualización pedagógica sea una fuerza operante positiva, es decir con capacidad de recontextualizar el discurso pedagógico oficial y determinar así el discurso pedagógico de reproducción.

El tercer nivel, o de transmisión, corresponde a las relaciones implicadas en el proceso de inculcación que realiza la escuela. De acuerdo con la teoría, la escuela transmite dos órdenes fundamentales e inseparables: por una parte, imágenes de conducta, carácter y estilo, un tipo social, un orden moral; por otra, la educación busca comunicar los hechos, informaciones y procedimientos necesarios para la adquisición de la variedad de habilidades específicas, requeridas por una división social del trabajo compleja. La escuela transmite un orden instructivo inmerso en un orden moral; la producción de competencias está inmersa en la producción de relaciones de orden e identidad social.

Al nivel siguiente, en el modelo hemos distinguido tres dimensiones constitutivas de la estructura de transmisión que constituye la escuela: la dimensión de la selección, transmisión y evaluación de discursos (currículo, pedagogía y evaluación); la dimensión de las relaciones sociales de la escuela (o modalidades de control); la dimensión contextual-institucional de la escuela (el espacio, los medios materiales, los arreglos institucionales). En las tres dimensiones lo moral y lo instruccional están interpenetrados; las tres dimensiones exhiben inter-relaciones de mutua determinación; y, finalmente, los límites constitutivos tanto de los discursos, las relaciones entre personas y las relaciones espaciales, revisten valores, variables históricamente, de clasificación y enmarcamiento. La determinación del código educacional dominante en un sistema educativo nacional, o en una escuela, implicará determinar la rigidez/flexibilidad de las clasificaciones de las distintas dimensiones, así como la rigidez/flexibilidad de sus enmarcamientos.

El discernimiento de las posibilidades de cambio estará asociado al descubrimiento de contradicciones entre los valores de clasificación y enmarcamiento de una misma dimensión, o entre dimensiones.

Por último, entre la familia/comunidad – como contexto generador de los esquemas mentales primarios – y la escuela hay también un campo de recontextualización cuyos términos constitutivos de oposición son: ¿La escuela es recontextualizada por la familia/comunidad, es decir, son los significados de este último polo los que transmite aquella, o, alternatively, la escuela recontextualiza la familia/comunidad, imponiendo sus mensajes y códigos?

La posibilidad de integrar los diferentes niveles del modelo presentado, descansa sobre el supuesto de que tanto el orden social como el de la conciencia están instituidos por sistemas de límites, concebibles en términos de relaciones de clasificación y enmarcamiento. El conflicto y el cambio, de acuerdo con los lenguajes introducidos, resultan de luchas sobre límites. Por ejemplo, clasificaciones cuyo origen es de clase como de campo, en el nivel de generación de principios culturales, definirán la clasificación entre una modalidad de educación media que es vocacional y otra que es académica a nivel sistema educacional (o campo de recontextualización oficial). A su vez, clasificaciones y enmarcamientos de los mensajes de la escuela, sus relaciones sociales y sus espacios (o algunas clasificaciones y enmarcamientos, en alguna de estas dimensiones) variarán de acuerdo con las modalidades mencionadas.

Cada conexión y cada campo en nuestro modelo implica relaciones de poder que sólo en circunstancias muy específicas no producen oposición y, por tanto, variación y cambio. El cambio tendrá modalidades y efectos que es posible distinguir de acuerdo con el nivel de sus bases de generación. El cambio del enmarcamiento de las relaciones sociales y la transmisión en el aula no será comparable, sin más, con cambios mayores introducidos por nuevas tecnologías en la base productiva de la sociedad, como tampoco con cambios en un sistema de educación, fruto de decisiones políticas y manejos presupuestarios en el centro del Estado. Sin embargo, los tres tipos significarán modificaciones de límites y presentarán algún tipo de imbricación. Nuestra “apuesta”, que no puede ser propiamente probada sino en la investigación, es que el modelo presentado, y los lenguajes teóricos que lo soportan, permiten penetrar tal imbricación.⁸

Pese a los alcances anteriores, el modelo es fácil y erróneamente interpretable como sobredeterminista y cerrado. Siguiendo a Bernstein, queremos llamar la atención sobre las diversas fuentes de dinamismo en el conjunto de relaciones de producción, reproducción y cambio del discurso pedagógico que hemos procurado conceptualizar (Bernstein, 1980).

1. Los principios culturales dominantes refieren a una arena de conflicto (entre y dentro de clases sociales y campos) más que a un conjunto de relaciones estables.
2. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre los agentes políticos y los agentes administrativos del campo de recontextualización oficial.
3. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre el campo de recontextualización oficial y el campo de recontextualización pedagógica (también hay fuentes de conflicto, resistencia e inercia entre posiciones diferentes dentro del CRP).
4. Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia, entre el contexto primario de adquisición cultural (familia, comunidad, grupo de pares) y los principios y prácticas de recontextualización de la escuela.
5. Por último, los transmisores pueden encontrarse en la posición de no ser capaces o no querer transmitir el código esperado de transmisión.

III. Cinco proposiciones

Las proposiciones que siguen se refieren a Chile y plantean tanto la existencia de un vacío de investigación, como la ausencia de discurso social y político informado sobre la transmisión cultural de la escuela. Al argüir esto nos referiremos a las relaciones del problema de la transmisión cultural escolar con el campo político, el campo de recontextualización del sistema educativo (SE) y el campo de las transmisiones (profesorado). Nos referiremos también a cómo el campo de la investigación social y educativa ha abordado el problema. Por último, consideraremos el presente de la agenda de política educacional, y cómo éste enmarca la cuestión de la transmisión cultural de la escuela chilena.

A. El desarrollo educacional chileno en el último cuarto de siglo no exhibe los rasgos

de una pauta incremental de cambio sino periodos de continuidad interrumpidos por marcados cambios de dirección impuestos desde la cúpula del SE⁹. Los momentos en que ha habido discurso político y acción de la sociedad en general sobre la transmisión cultural que realiza su sistema educativo, corresponden a esas interrupciones y cambio de dirección. En el periodo que nos ocupa hubo un intento exitoso de cambio curricular en 1967-68, durante el gobierno de Frei; uno derrotado políticamente en 1973, durante el gobierno del Presidente Allende; y otro exitoso, en el sentido al menos de constituirse como currículo oficial del SE, en 1981-82, vale decir, en el presente régimen.

Con la excepción del primer intento de cambio mencionado, en que hubo cierta discusión política sobre los cambios curriculares y la conexión de los ámbitos de la ciencia, el proyecto social y el sistema educativo y sus expertos, la arena política en general no tiene discurso para referirse al problema de la transmisión cultural. Independientemente de ideologías y partidos, el sentido común del campo político reconoce la centralidad de las transmisiones de la escuela para el desarrollo y la modernidad pero no conoce sobre esas relaciones ni las ha constituido como foco de interés¹⁰. Más aún, los partidos y movimientos sociales de los grupos más pobres han sido singularmente mudos respecto a las características de los recursos que distribuye el sistema educacional. Históricamente la demanda popular ha sido por más educación, dejando sin explicitar mayormente qué educación¹¹.

A lo largo de las últimas décadas, la atención del campo político en relación con la educación ha estado centrada en los problemas relativos al acceso a los recursos simbólicos que el SE distribuye. Su foco ha sido la distribución del conocimiento y, por tanto, la organización institucional del SE: la expansión material de sus límites y los conflictos sobre la homogeneización social de sus resultados o su especialización. Alternativamente, el qué y el cómo de la transmisión cultural han sido relativamente abandonados a lo que el sentido común llama el "campo de los técnicos" o funcionarios y especialistas que, en un sistema centralizado como el chileno, son responsables claves de la selección, clasificación y, en general, regulación de los contenidos que el sistema escolar transmite.

B. Punto de partida importante de la sociología de la producción-reproducción cultural en la que se ubica el problema de

nuestra investigación es la autonomía relativa – variable históricamente – de los principios, criterios y prácticas de las agencias y agentes que conforman un sistema educativo nacional con respecto a principios culturales emanados del campo productivo, político, a otros subcampos del campo cultural del que la educación forma parte. Tal autonomía se funda, en última instancia, en el carácter especializado de las funciones de reproducción cultural de un SE, así como en el carácter relativamente abierto de los procesos de producción-reproducción de significados y conocimiento en relación con los cuales se constituye una práctica esencialmente lingüística como es la educación¹². Sin tocar el problema teórico, la historia de la relación entre sociedad y educación en Chile, durante las últimas dos décadas, es prueba fehaciente de la importante autonomía de los contenidos de la enseñanza y las formas de su organización y transmisión con respecto a cambios en la arena política y en los principios culturales dominantes. En breve, principios y criterios de transmisión cultural inaugurados en el sistema educativo a mediados de la década de los años sesenta, en medio de un clima de democratización, permanecen vigentes hasta hoy, en que los principios culturales dominantes son los del autoritarismo¹³.

¿Sobre qué fundamentos descansa una continuidad como la señalada, tan notoriamente desfasada con respecto a los dramáticos cambios en la arena política, en la economía y en el marco cultural del país? La pregunta obliga a considerar las agencias, agentes y procesos de lo que hemos conceptualizado como campo o nivel de recontextualización, es decir, prioritariamente, el conjunto de especialistas, y sus instituciones, que, dentro del SE, han seleccionado, clasificado y organizado curricularmente los recursos simbólicos que el sistema se propone oficialmente reproducir. El campo de recontextualización produce el currículo oficial y las normas oficiales sobre su transmisión y evaluación.

Queremos destacar cinco condiciones que afectan a este campo de recontextualización y, por tanto, a la selección y procesamiento del qué de las transmisiones del SE.

a) Ya hemos dejado ver la relativa autonomía del campo de recontextualización con respecto al campo político en general, así como con respecto a los que han tomado las decisiones educacionales de nivel nacional.

- b) Los especialistas del campo de recontextualización tienen una visión parcializada del problema de las transmisiones del sistema, ya que la base de sus prácticas están las divisiones tradicionales entre las disciplinas del currículo escolar (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.). Hay una ausencia marcada de una visión integral que plantee y dé coherencia a la búsqueda de ¿qué contenidos? y ¿para qué sociedad?¹⁴. Hoy en día no existe en el SE chileno una instancia institucional que considere tales interrogantes.
- c) El foco de atención del campo de recontextualización lo constituyen las teorías pedagógicas y modelos de instrucción del mundo desarrollado. El foco de las prácticas de recontextualización lo constituyen la importación de criterios y paquetes de instrucción de los países del Norte en general, pero, sobre todo, de EUA. La comunidad epistémica de referencia y fuente de ideas y legitimidad, está así, fuera del país.
- d) Por razones que son materia de investigación, los principios y criterios pedagógicos promovidos por el campo de recontextualización están más relacionados con los procesos que con los contenidos de la educación; con la organización de los contextos de transmisión y su enmarcamiento temporal y social, más que con el conocimiento transmitido.
- e) En estrecha relación con todos los puntos anteriores, el campo de recontextualización no investiga ni elabora mayormente sobre las relaciones entre currículo y la economía, la política y la cultura de su sociedad.

Resumiendo, si se consideran las relaciones básicas tanto del nivel de generación de principios culturales como de su recontextualización en un currículo oficial por un cuerpo de especialistas, surge con cierta nitidez que, en el contexto chileno, los contenidos de la transmisión cultural que lleva a cabo el sistema escolar: 1) no han sido preocupación social o política prioritaria de los grupos operantes en el campo político y, 2) los agentes y agencias que han seleccionado y organizado esos contenidos como currículo oficial, lo han hecho en condiciones – como las recién enumeradas – que plantean serias interrogantes sobre la materia relevancia sociopolítica, económica y cultural de tales contenidos.

C. El currículo que un sistema centralizado define como aquello que las escuelas deben transmitir, no coincide necesariamente con lo que en éstas efectivamente ocurre. Hay variaciones, distancias y también posibles contradicciones, todas variables históricamente, entre currículo oficial y currículo en uso. El profesorado es el actor clave que se debe considerar con respecto a este último.

En un sistema históricamente centralizado como el chileno, el profesorado se ha caracterizado, con excepciones notables pero que no alteran las tendencias centrales¹⁵, por su mutismo con respecto a los contenidos y procesos de la transmisión cultural. En general ha reaccionado más que actuado frente a los cambios curriculares (Nuñez, 1982).

D. ¿Cómo ha dado cuenta la investigación en ciencias sociales y en educación de los problemas relacionados con la transmisión cultural de la escuela?

La investigación de corte socioeducativa ha producido importantes, aunque escasos, trabajos referidos a las relaciones de generación del currículo oficial, conectando orígenes de clase con ideología, proyecto sociopolítico y programas de estudio¹⁶. Sin embargo, están particularmente ausentes de este tipo de estudios los procesos concretos de recontextualización o producción efectiva de los programas de estudio (¿qué actores?, ¿qué instituciones?, ¿qué procesos?), así como todo lo referente al currículo en uso.

Por su parte, la investigación de corte psicopedagógica deja fuera de su objeto los procesos de generación y recontextualización del currículo, y respecto aquello que define como su objeto propio, la transmisión en la sala de clases se centra en forma casi exclusiva en preguntas respecto al proceso y no a los contenidos ni a las interrelaciones entre ambos¹⁷.

Tanto a nivel macro como micro hay recortes del objeto que han dejado sin investigar aspectos claves del fenómeno. Así, no hay investigación sobre los actores concretos y procesos específicos de la recontextualización; si bien hay una escasa investigación, aunque de alto nivel, sobre las relaciones entre ideología y programas oficiales de estudio, conocemos sólo dos estudios que se hayan ocupado de los textos escolares (Schieffelin, et al., 1977; Ochoa, 1983). La investigación micro toma los contenidos como dados, sin producir resultados que puedan usarse como para lograr una visión de conjunto sobre el currículo en uso. De lo señala-

do se infiere con facilidad, además, que no hay investigación que haya intentado conectar los distintos niveles que hemos distinguido al inicio cruzando dimensiones macro y micro del fenómeno bajo consideración.

E. La situación actual plantea, desde dos ángulos, demandas de conocimiento y discusión sobre los contenidos de la experiencia escolar. Por una parte, la crisis política, económica y cultural del orden de los militares define la agenda política general de los próximos años como una de transición a la democracia y, más sociológicamente, de intensificada historicidad, o acción de la sociedad como un todo sobre sí misma¹⁸. También, por supuesto, sobre los procesos de reproducción cultural. Hacia adelante se visualiza un periodo que requiere creación más que reproducción cultural (o "más de lo mismo"). Por otro lado, independientemente de circunstancias políticas, y relacionados más bien con el nivel de desarrollo alcanzado por el SE chileno, surgen elementos que definen al currículo como foco de atención de la política educativa de los años que vienen. Este desarrollo señala que los problemas de acceso a la educación están en lo fundamental resueltos, y que el foco de atención política es ahora la calidad, es decir, en forma decisiva, aunque no exclusiva, los contenidos y procesos de la educación.

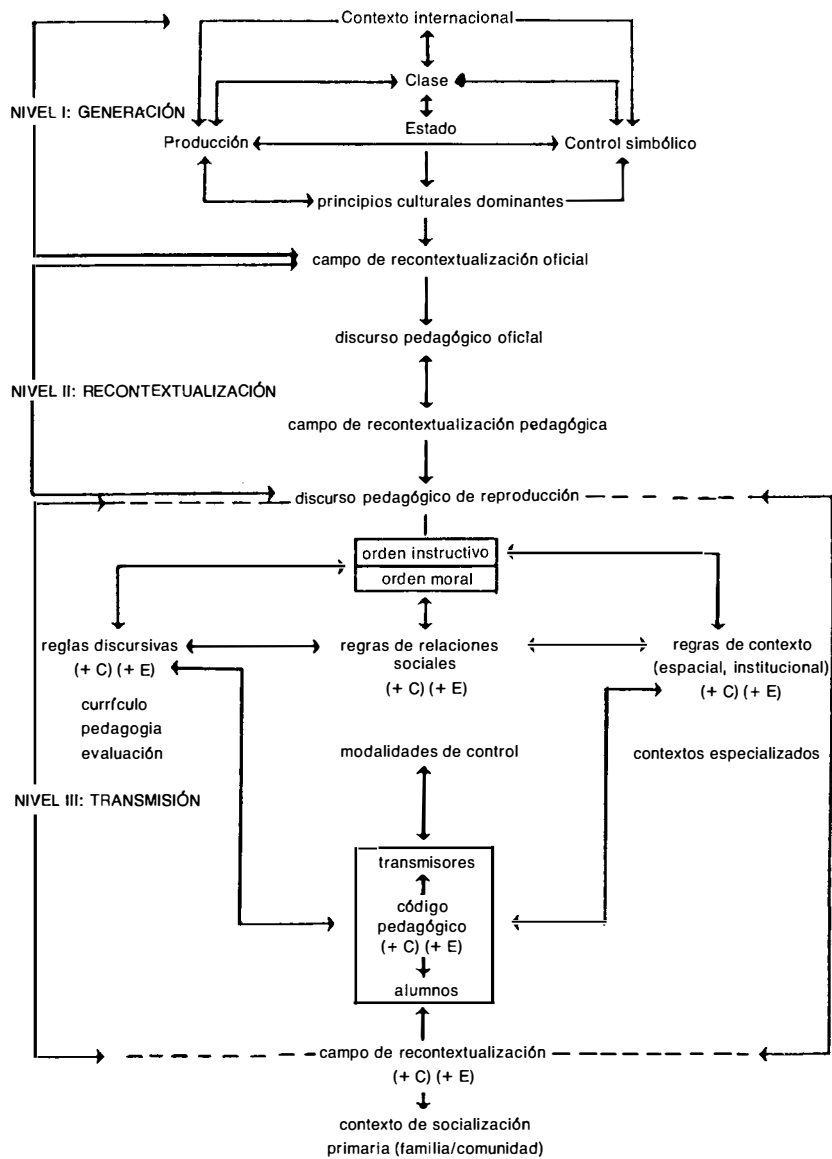
El problema de la calidad es el centro de la agenda de la política educativa del presente¹⁹. La producción de calidad no puede concebirse sino como resultado de la totalidad de factores constitutivos de la experiencia escolar desde los recursos materiales y humanos de base, hasta los mensajes. La especificidad de la situación chilena al respecto, reside, sin embargo, en que la preocupación por la calidad apunta, sobre todo, al proceso de transmisión cultural y sus variables. El eje que articula el problema a este nivel es la pregunta por la relevancia de la transmisión cultural escolar, o su relación de adecuación con determinadas necesidades económicas, socioculturales y políticas. El problema de la relevancia se plantea respecto a tres dominios de recursos simbólicos que incluye el currículo escolar — explícita o implícitamente — : a) transmisión de códigos simbólicos de base (lenguaje) habilitantes — para cualquier aprendizaje que implique distanciamiento de lo concreto y local; b) transmisión de códigos socioculturales adecuados a la afirmación de la identidad, la autonomía, la organización y el poder de los grupos que reciben un currículo; c) por úl-

timo, transmisión de códigos referidos al control sobre el medio. Más aún, el problema de la relevancia se plantea hoy en Chile (y en Latinoamérica) bajo la forma de demandas simultáneas por equidad y unidad cultural de la transmisión escolar, por una parte, y por su descentralización y diversificación, por la otra²⁰.

Desde otra perspectiva, el problema de la calidad de la transmisión cultural está íntimamente relacionado con la estabilidad de ésta. A su vez, la estabilidad no es lograble

sin consensos sociopolíticos sobre lo que la escuela debe transmitir ¿sobre qué contenidos culturales que serán transmitidos por el sistema escolar, puede una sociedad que intenta salir del trauma de la violencia y la exclusión lograr consensos y estabilidad? Se trata de problemas que van mucho más allá del campo de la investigación pero que necesitan sus aportes, al menos en términos de producir una “vuelta sobre nuestros pasos”, información, y categorías que den cuenta tanto del pasado como del presente, en forma más completa que hasta ahora.

**Contextos institucionales y código pedagógico:
modelo de relaciones**



- ¹ El recuento probablemente más completo y penetrante de los diferentes paradigmas operantes en la sociología de la educación de las últimas décadas está en J. Karabel y A. H. Halsey, "Educational Research: a review and An interpretation" en J. Karabel, A. H. Halsey (editores), *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- ² Los libros de Bourdieu que usaremos en este artículo, incluyen: (con J. C. Passeron), *Les Heritiers*, Paris, Eds. du Minuit, 1964 y *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage Publications, 1977a; *Outline of a theory of practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977b; *La Distinction*, Paris, Eds. du Minuit, 1979; *Le Sens Pratique*, Paris, Eds. du Minuit, 1980. Artículos importantes son: "The school as a conservative force, scholastic and cultural inequalities", en J. Eggleston (editor), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London, Methuen, 1974; "Le Marché des Biens Symboliques", en *L'Année Sociologique*, vol. 22, 1971; "La production de la croyance", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, No. 13, 1977c; "Symbolic Power" en *Critique of Anthropology*, N°s. 13 y 14, 1979a; *Lecon Inaugurale*, College de France, 23 abril, 1982.

Los trabajos fundamentales de Bernstein están agrupados en dos volúmenes: *Class, Codes and Control, Vol I, Theoretical studies Towards a sociology of Language*, 2ª ed., London, Routledge and Kegan Paul, 1974, y *Class, Codes and Control, Vol. 3, Towards a theory of educational transmissions*, 2ª ed., London, Routledge and Kegan Paul, 1977. La formulación más reciente de su tesis está en "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model", en *Pedagogic Bulletin*, N° 7, Suecia, University of Lund, 1980, y *On Pedagogic Discourse*, London University of London Institute of Education, 1985.

- ³ *Habitus* es el concepto central de la sociología de Bourdieu y no podemos aquí más que bosquejarlo. *Habitus*, que es inseparable de campo, lo consideramos fundamental para entender el qué de la reproducción cultural a través de la escuela no sólo en términos de la "lógica de decisión" de expertos y políticos, sino también en términos de las condiciones materiales y sociales más generales de generación de los límites mentales tácitos, dentro de los cuales las decisiones respecto a qué reproducir y cómo, son tomadas.
- ⁴ Subcampos pueden también ser determinados en los campos de la producción y el Estado.
- ⁵ Esta es la tesis central de *La Distinction*, donde nuestro "campo del control simbólico" es campo de la cultura". Bourdieu demuestra la estructura "en chiasme" de la clase dominante y la clase media con respecto al arte, estilos de vida e ideología política.
- ⁶ Cfr. M. Díaz, *A model of Pedagogic Discourse with Special application to the Colombian Primary level of Education*, Ph. D. Thesis, University of London, 1983. Tanto Bourdieu como Bernstein han sido criticados por su silencio respecto al Estado; respecto a la interacción entre grupos específicos de presión y el sistema educacional; en general, respecto a la ausencia de teorización sobre políticas de cambio cultural y educacional. Ver D. Swartz "The Cultural transmission of social inequality", en *Harvard Educational Review*, vol. 47, N° 4, noviembre, 1977; "Classes, educational systems and labor markets", en *Archives Européennes de Sociologie*, tomo XXII, N° 2, 1981. M. Cherkaoui, "Bernstein and Durkheim: two theories of change in Educational Systems", en *Harvard Educational Review*, vol. 47, N° 4, noviembre, 1977. Un intento de crítica frontal es el de M. Archer, "Process without System", en *Archives Européennes de Sociologie*, tomo XXIV, N° 1, 1983.
- ⁷ Posibilidades del CRP de activar alianzas con grupos más allá del campo educacional para proteger su autonomía, por ejemplo.
- ⁸ Una aplicación del modelo a un periodo de cambios políticos y educacionales está en nuestro trabajo, *Continuity, Conflict and change in state education in Chile: A study of the pedagogic projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments*, Ph. D. Thesis, University of London, 1984.
- ⁹ Sobre las relaciones entre pautas incrementales de cambio y sistemas descentralizados, y "stop-go patterns" y sistemas centralizados, como el chileno, cfr. M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications, 1977.
- ¹⁰ Lo cual desde ya anuncia una dimensión de continuidad cultural muy profunda bajo los cambios políticos radicales. (Lo que no se constituye en foco de interés es no problemático y escapa, relativamente, a la acción histórica). Sobre los conceptos de "reconocimiento" y "conocimiento" y sus interrelaciones, cfr. P. Bourdieu, 1977b, y 1980.
- ¹¹ Cfr. I. Núñez, *Educación Popular y movimiento obrero: un estudio histórico*, Santiago de Chile, PIIE, 1982.
- ¹² Sobre el concepto autonomía relativa de la educación y la crítica al "corto-circuito" entre clase social dominante y conocimiento escolar, cfr. P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Reproduction in education*, op. cit. De acuerdo con Bernstein, los códigos que transmite la educación institucionalizada son "los medios para pensar lo 'impensable', lo 'imposible', porque los significados que generan van más allá de los espacios, tiempos y contextos locales y basan y relacionan a estos últimos con un espacio, tiempo y contexto trascendental. Uno de los potenciales de tales significados es desorden, incoherencia; un nuevo orden, una nueva coherencia". "En un sentido fundamental esta potencialidad es la potencialidad del lenguaje como tal", B. Bernstein, *On Pedagogic Discourse*, op. cit., pp. 7 y 8.
- ¹³ Sobre las políticas educacionales de los tres periodos, cfr. C. Cox, *Continuity, conflict and change*, op. cit.: "La educación en los últimos 20 años: Mapa de las transformaciones", en revista *Testimonio*, Santiago de Chile, N° 91, octubre, 1985. I. Núñez, *Tradicción, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*, Santiago de Chile, PIIE, Estudios VECTOR, N° 1. sin fecha; *Las transformaciones educacionales bajo el*

régimen militar, Santiago de Chile, 2 vols., PIIE, 1984.

¹⁴ Para éste como para los puntos c y e, cfr., Y. Rojas, *Agenda para el mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina*, Buenos Aires, UNESCO, OEA, CINTERPLAN, 1983.

¹⁵ Como el movimiento de Renovación Gradual de la Educación Secundaria en la década de los años cincuenta, cfr. V. Soto, *Historia, experiencias pedagógicas y contribución a la educación nacional del "Liceo Experimental Manuel de Salas"*, Santiago de Chile, Liceo M. de Salas, 1974. Las iniciativas de cambio en torno a las *Escuelas Consolidadas* también merecen mención en este contexto, cfr. I. Núñez, *El Magisterio Chileno y el Estado de Compromiso, 1936-1973*, Santiago de Chile, PIIE, 1982.

¹⁶ Cfr. "Cultura autoritaria y Cultura escolar: 1973-1984", en J. J. Brunner y G. Catalán, *Cinco estudios sobre cultura y sociedad*, Santiago de Chile, FLACSO, 1985; C. Cox. *Continuity, change and... op. cit.*; A. Magendzo y A. M. Egaña, *El marco teórico-político del proceso de descentralización educativa (1973-1983)*, PIIE, 1984; N. Lechner, *La vida cotidiana en Chile: la experiencia escolar*, Santiago de Chile, FLACSO, Material de discusión N° 38, diciembre, 1982.

¹⁷ De 140 trabajos presentados al VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación (Santiago, Chile, septiembre, 1985), 12 se refieren al currículo. De éstos, nueve se refieren a organización y metodologías del trabajo escolar, dos a otros temas y sólo una investigación se refiere a contenidos (Experiencia en colegios privados de Enseñanza de la Física en el camino humanista). *Resúmenes analíticos de los trabajos presentados al VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación*, Santiago de Chile, Serie de Estudios, N°s. 160, 161 y 162, CPEIP, 1985.

¹⁸ Sobre el concepto de "historicidad", cfr. A. Touraine, *La Production de la Société*, Paris, Seuil, 1973.

¹⁹ Esta es una de las conclusiones principales, y de consenso, de un prolongado seminario sobre política educacional llevado a cabo en el CIDE a fines de 1984 y en el que participaron los principales políticos, de todo el espectro ideológico, académicos y profesores relacionados con las decisiones que han afectado al sistema escolar en los

últimos 20 años, cfr. C. Cox (editor), *Hacia la elaboración de consensos en política educacional: Actas de una discusión*, Santiago de Chile, CIDE, 1985.

²⁰ Sobre las relaciones entre calidad, relevancia y diversificación del currículo, cfr. ILPES, *El impacto de la crisis en la educación y los principales dilemas que provoca* (Trabajo presentado por ILPES al Seminario ILPES-UNESCO, sobre "Problemas actuales y desafíos de la educación en América Latina y el Caribe y sus repercusiones en la planificación de la Educación", Santiago de Chile, 18-21 de marzo, 1985).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. "Ideology and ideological State apparatuses", en *Lenin and Philosophy*. London, New Left Book, 1977.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris François Maspero, 1972.

BERNSTEIN, B. "On the classification and framing and educational know-ledge", en BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*. 2ª ed. London, v. 3, RKP, 1977.

———. "Codes modalities and the process of cultural reproduction: a model, en *Pedagogic Bulletin*, n° 7. Suecia, University of Lund, 1980.

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1977b.

———. *La distinction*. Paris, Eds. du Minuit, 1979.

———. *Le sens pratique*. Paris, Eds. du Minuit, 1980.

BOWLES & GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. London, Routledge and Kegan Paul, 1977.

GIDDENS, A. *Central problems in social theory*. 2ª ed. London, Macmillan, 1982.

LUKES, S. *Power*. London, Macmillan, 1974.

NUÑES, I. *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Santiago de Chile, PIIE.

SCHIEFELBEIN, E, et al. *Contenidos motivacionales de los materiales educativos de Chile*. Santiago de Chile, PIIE, 1977. .

* Versiones anteriores de este trabajo se encuentran en c. Cox. *Clases y Transmisión Cultural*, Documento de Trabajo CIDE, Santiago, 1984 y en el proyecto de investigación, *Poder y conocimiento en la educación chilena 1960-1985: Continuidades, cambios y desigualdades en la transmisión cultural escolar*; presentado en octubre de 1985 a la agencia sueca SAREC, (Swedish Agency for Research Cooperation with Developing Countries), como parte del Programa de Investigación CIDE.

Reproducido de *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Mexico), XVI, n.1, 1986, p. 39-65.

Cristián Cox é pesquisador do Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Erasmo Escala 1825, Casilla 13608, Santiago, Chile.

ANÁLISE CRÍTICA PARA A COMPREENSÃO DO ANALFABETISMO NA REGIÃO NOROCCIDENTAL DO PARANÁ

A evolução das políticas de alfabetização na região

Ao chegar à metade do século XX, a América Latina enfrenta, em seu conjunto, um sério problema no que diz respeito à situação educacional de sua população. Não pretendo fazer, aqui, uma análise exaustiva, país por país, da evolução de tal situação, mas sim, assinalar somente alguns pontos que vão constituir o cerne dos temas específicos deste ensaio (pontos 4 a 6).

Existe, na América Latina, uma consciência clara de que é impossível se alcançar uma democracia efetiva enquanto houver grande parte da população sem acesso à língua escrita. A medida em que os anos passam, é maior o abismo da desigualdade social. Grande parte da humanidade entra na era da informática, quanto outra grande parte ainda não entrou sequer na era de Gutemberg (usando uma expressão de uma colega brasileira)¹.

Registram-se dois tipos de dificuldades quanto ao acesso do total da população à língua escrita: uma porcentagem importante da população adulta não alfabetizada e um sistema educacional ineficiente que não tem condições de alfabetizar a criança num determinado tempo previsto, gerando uma porcentagem exagerada de população repetente (às vezes reincidente).

A alfabetização de adultos se coloca como fato urgente e com particularidades diferentes nos diversos países da região: em alguns — México, por exem-

plo, — a alfabetização de adultos nas zonas rurais deve enfrentar problemas de bilingüismo, agravados pelo fato de que a língua materna não tem tradição escrita; em outros países — Brasil, p. ex. — o longo período de escravidão obrigou a uma incorporação maciça de uma população também sem tradição escrita. Nos diferentes países, a erradicação do analfabetismo na população adulta considerada tarefa prioritária cujos resultados eram esperados em um curto prazo, com um exagerado otimismo próprio de adultos alfabetizados, os quais consideram o processo de alfabetização uma transição fácil dos sons elementares da fala à grafia elementar da escrita. Os países em que as campanhas nacionais de alfabetização deram resultados positivos são aqueles nos quais houve um compromisso de um processo revolucionário de mudança social, em que a alfabetização cobra um sentido social de reivindicação histórica da participação política dos setores até então marginalizados.

As dificuldades evidenciadas em muitas ações de alfabetização de adultos em outros países fizeram com que, progressivamente, se tomasse consciência de que não há garantia de sua erradicação enquanto a escola primária não cumprir, de forma eficiente, sua missão de ensinar a ler, escrever e a contar. Em outras palavras, enquanto a escola primária continuar a expulsar considerável porcentagem de crianças as quais não consegue alfabetizar, haverá uma reprodução de contingentes de adultos analfabetos.

Começa-se, então, a se considerar a ação alfabetizadora como algo que tem 2 pontos: a dos adultos, enquanto ação emendativa tardia e a da criança que inicia a escola primária, enquanto ação preventiva do analfabetismo adulto.

A seguir, dedicarei especial atenção à albetização infantil.

2. A evolução da atenção para a escola na região

Têm sido persistentes, na região, os esforços para aumentar o âmbito da educação primária. Entre 1965 e 1963, alguns países conseguiram reduzir a relação do número de alunos por professor, apesar de atender a uma população infantil cada vez maior². O México duplicou, neste período, a população de nível primário, enquanto que passou de 47 alunos por professor em 1965 a 36 alunos em 1983.

Outros países têm mantido a relação professor/aluno constante, apesar de um aumento importante da população escolar atendida. O Brasil aumentou 5 vezes a população de nível primário e tem conseguido manter a proporção de professor/aluno entre 28 e 20. Mais outros países, neste período, têm mantido constante a relação professor/aluno, mas com pouco aumento nas cifras absolutas da população escolar: a Argentina mantém uma relação 1/20 com um aumento de só 27% de sua população. (A relação de um professor para 20 alunos é a de países como a Holanda e Estados Unidos). Finalmente, ainda outros países diminuem notadamente a relação professor/aluno sem aumento da população escolar: Cuba passou de 32 em 1965 a 15 em 1983, sendo o único país da região a ter uma relação professor/aluno semelhante à da Suécia (16) e a da União Soviética (17).

Ao esforço para ampliar a cobertura da educação primária e tornar ótima a proporção de professores em relação à população atendida se junta o esforço mais recente para estender a cobertura escolar na faixa etária dos 4 aos 6 anos. O número de crianças incorporadas ao sistema pré-escolar aumentou, em média, em 260% na região entre 1970 e 1983³.

O impacto da educação pré-escolar no desempenho escolar posterior possibilitou avaliações divergentes e controversas. Em muitos casos, se esperava, magicamente, que um ou dois anos de assistência a uma instituição pré-escolar contribuisse, por si só, para

melhorar significativamente o rendimento das crianças. Como isto não aconteceu, ocorreu o que, com frequência acontece em educação: à expectativa desmedida sucedem desencantos desmedidos.

Ainda que a abrangência se tenha ampliado, um dos problemas mais sérios da escola primária da região constitui sua baixa eficiência terminal: em geral, somente egressa a metade dos que entram na escola. Isto se agrava, se levarmos em conta que o filtro inicial se encontra no princípio do ingresso ao sistema (entre 1/3 e 1/4 parte dos que ingressam repetem o primeiro ano).

Do ponto de vista puramente econômico, é claro que a repetência não é uma solução econômica⁴.

Em alguns países, o sistema nacional de educação especial assumiu a tarefa de dar atenção aos alunos que não foram promovidos depois do primeiro ano. É o caso do México, onde se pensou estabelecer, dentro da Direção Geral de Educação Especial (criada em 1970), um sistema de Grupos Integrados, o qual tem se expandido consideravelmente nos últimos anos⁵.

Se a repetência, por si só, é extremamente custosa, muito mais custosa é a repetência acompanhada de medidas paliativas (escolas de educação especial, grupos integrados, grupos de apoio psicopedagógico, etc.); por aluno, o custo destes sistemas especializados é, várias vezes, superior ao do sistema comum.

Então, a solução não pareceria ser a ampliação indefinida dos sistemas de educação especial, pelo menos por duas razões: a primeira de caráter econômico, a qual já foi mencionada; a segunda, de implicação técnica e ideológica: na América Latina, pelo menos 1/4 da população em idade escolar e, em alguns casos, não menos do que a metade dela (os que repetem o primeiro ano) necessita de educação especial?

Quando uma criança é encaminhada ao sistema de educação especial, ela é que é tratada, supondo-se, implicitamente, que é nela que está a causa do problema. A instituição escolar, como tal, está isenta de qualquer culpa. Se um sistema não atinge seus objetivos mínimos com a metade da população, é o sistema que é inoperante e seu funcionamento interno é que necessita ser revisado e não o dos indivíduos.

A escola pública da região pode caracterizar-se, salvo raras exceções, como uma escola barata e de má

qualidade. É considerada barata porque os governos investem uma parte muito reduzida de seus recursos em educação, fato que tende a se agravar à medida em que se continua a destinar a maior parte deles ao pagamento da dívida externa, a qual não permite prever senão um deterioramento da região, como vem assinalando a CEPAL em documentos recentes.

Ao mesmo tempo, o magistério perdeu tanto a nível de ingresso de jovens na carreira, como a nível social. De profissionais respeitados, conhecidos como os “letrados” da comunidade, repartindo o prestígio com o padre e o médico, passaram os professores a ser funcionários públicos que se limitam a seguir as instruções enviadas pelas autoridades superiores. Aqueles que vivem de seu salário devem trabalhar mais de um turno. Os homens evitam a profissão do magistério que se está tornando quase que exclusivamente feminina. As escolas normais, em lugar de serem laboratórios de experimentação pedagógica, estão cada vez mais distantes dos avanços das disciplinas que nutrem a reflexão pedagógica — psicologia, sociologia, antropologia, lingüística e, é claro, das ciências que dizem respeito aos conteúdos do currículo escolar.

A escola tradicional — um professor perante um grupo de crianças que espera que aprendam escutando e memorizando — ainda persiste, apesar de todas as reformas decididas por decreto. Talvez o único avanço real tenha sido uma real diminuição — quase desaparecimento — dos castigos corporais na escola. A julgar pelos planos, programas e materiais confeccionados é possível que se creia que tenha havido um avanço na região; no entanto, a julgar pela observação direta do que se passa em sala de aula, o avanço tem sido quase que nulo nos últimos 40 anos. E, contudo, é esta escola primária pública, barata e de má qualidade o local de alfabetização de maior peso na região.

3. Fatores que incidem no fracasso da alfabetização inicial

Já é bem conhecido o fato de que o fracasso escolar não se distribui democraticamente no conjunto da população. O fracasso escolar inicial, que é o da alfabetização, se concentra nas populações urbanas e rurais marginalizadas. Constitui, também, lugar

comum assinalar correlações positivas entre o fracasso da alfabetização no tempo escolar requerido e fatores como o estado de saúde da criança (especialmente o nutricional) o nível de educação dos pais, as condições gerais de vida, etc. Os professores e a instituição escolar têm aceitado, com facilidade, a realidade de tais fatos: mais uma vez, a instituição, como tal, é dada como inócua; são os fatores externos a ela que determinam o fracasso escolar?⁶

Supõe-se que a intenção da maioria dos autores que se dedicam a estabelecer tais correlações não era a de desculpar a escola, senão a de assinalar a inegável incidência dos fatores sociais no produto educativo. No entanto, e ainda que reconhecendo o analfabetismo não é senão uma das manifestações das desigualdades sociais, recentemente começou-se a prestar mais atenção ao funcionamento da instituição escolar, tratando de se identificar o comportamento institucional que agrava, no interior da escola, as desigualdades fora dela.

A instituição escolar constrói um “protótipo de bom aluno”, o qual corresponde a uma criança de classe média: uma criança que, ao chegar à escola, faz parte do sistema de valores que se lhe apresentam, o qual é razoável ou marcadamente competitivo, que conta com o apoio familiar para realizar as famosas “tarefas” ou “deveres” que a escola envia para serem feitos fora dela, que usa de uma linguagem padrão, que está disposta a aceitar as regras estabelecidas do jogo (por exemplo, que o professor é o único que tem o direito de perguntar e que o aluno tem a obrigação de responder, sem perguntar jamais o “porquê” e o “para quê” de qualquer tipo de tarefa que lhe seja proposta) que esteja disposto a acumular pequenas parcelas de conhecimento cada dia, sem retrocesso ou avanço espetacular (ou seja, que progride ao ritmo do programa); etc.

Como qualquer estereótipo, este nem sequer se adapta perfeitamente a todas as crianças de classe média, mas muitas delas respondem dentro dos limites do estereótipo, ao passo que as crianças de grupos marginalizados se situam claramente fora do estereótipo. Advertidos a respeito das correlações antes mencionadas, os professores recorrem, rapidamente, às suas muletas da pseudo-explicação: estas crianças não podem aprender porque não há ajuda familiar, porque chegam à escola sem terem

tomado o café da manhã, porque têm carências culturais, deficiência lingüística, etc. Reforçado pelas investigações psicológicas, o professor invoca ainda, a falta de maturidade, uma suposta lesão cerebral mínima ou transtornos de tipos diversos (transtorno na coordenação psico-motora, no esquema corporal, na discriminação perceptiva, na fonação, etc.).

Sobrecarregados de tantos males, estas crianças acabam aprendendo que não poderão aprender. Reiteradamente, temos percebido, ao longo de mais de 10 anos de investigação sobre o processo da escrita por parte de crianças que, no início do ano escolar, elas estão, geralmente, confiantes de que o professor vai, em realidade, ensinar a elas, em verdade, vão aprender. Mas bastam 3 ou 4 meses de experiência escolar para que estas mesmas crianças mudem de atitude: agora sabem que elas são “as burras”, que o professor ensina, mas que “nada entra na cabeça delas”. A escola, geralmente, ineficiente para introduzir as crianças no mundo da língua escrita, é, contudo, extremamente eficiente para conseguir fazer com que assumam a culpa de seu próprio fracasso. Não quero contribuir para o famoso discurso de feição satânica da escola tradicional, senão continuar denunciando o que venho fazendo há mais de 10 anos: um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é levá-la a perder a confiança em sua capacidade de pensar.

A criança que fracassa no início da escola fundamental levará consigo o estigma deste fracasso até o fim desta escola, quer como decepção individual, quer como resignação grupal. As estratégias desenvolvidas para evitar este fracasso inicial são, em geral, inadequadas. Detectar, precocemente, o estado de maturidade para a aprendizagem é algo frágil, teoricamente, como explicaremos a seguir, e perigoso em termos de política educacional: qualquer bateria de testes que se utilize, as mesmas são as crianças que serão identificadas como imaturas — as de grupos sociais marginalizados. Que faremos com elas? Atrasar o início de sua entrada na escola? Se o fizermos, estamos, implicitamente, aceitando que a “maturidade para a língua escrita” acontecerá, somente dando-se-lhe tempo para que se desenvolva, ainda que não se ofereça estímulo específico. Outra alternativa é colocar estas crianças em algum tipo de sistema de educação es-

pecial — seja qual for o nome que se lhe dê: grupo de maturidade, de estímulo, etc. Isto acarreta, inevitavelmente, as consequências que assinalamos antes (segregação precoce, incorporação a um sistema custoso de educação inaplicável a uma população como um todo) e, ainda mais, supõe também, um atraso no início da escolaridade normal.

Uma medida que se vem experimentando em vários países é a de prolongar o tempo de alfabetização a 2 anos escolares, com promoção automática entre o 1º e 2º ano da escola fundamental. Ainda que seja mais sustentável teoricamente, esta alternativa, como medida isolada, não pode ter um efeito mágico sobre a alfabetização; uma promoção automática do 1º ao 2º ano que não traga uma mudança substancial no processo ensino/aprendizagem e na capacitação do magistério nada mais faz senão deslocar o ponto de estrangulamento da repetência.

4. As alternativas didáticas tradicionais e os pressupostos que as sustentam

No que diz respeito ao trabalho específico do professor quanto à alfabetização, sabe-se que, historicamente, a discussão se tem centralizado no debate entre os defensores dos métodos analíticos e dos sintéticos e na unidade lingüística (ou gráfica) utilizada como ponto de partida: a letra ou o fonema⁷, a sílaba, a palavra, a oração. Os métodos sintéticos começam pela apresentação de elementos considerados “simples” (em realidade, elementos desprovidos de significação) e, por composição, vão alcançando as unidades significativas. Segundo este ponto de partida, estes métodos sintéticos podem ser alfabéticos, fonéticos e silábicos. Por sua parte, os métodos analíticos partem de unidades com significado (palavras ou frases) que se vão decompondo progressivamente até alcançarem as unidades menores. Frente a esta dicotomia, muitos professores declaram que utilizam um “método misto” que nada mais é, em realidade, do que uma mistura de elementos recebidos, por tradição de outros que estão “na moda” e de uma certa dose de intuição.

Esta polêmica, que tem ocupado bibliotecas inteiras, é, em realidade, uma falsa polêmica porque ambas as posições metodológicas compartilham de pressupostos semelhantes sobre a re-

lação ensino/aprendizagem, sobre a maneira de caracterizar o sujeito que aprende, o objeto da aprendizagem e os processos de ensino/aprendizagem. Vejamos cada um destes pontos.

a) Interpretações teóricas sobre a relação ensino/aprendizagem e caracterização de ambos os processos

Em qualquer das opções didáticas tradicionais, supõe-se que ensino e aprendizagem sejam 2 caras de uma mesma moeda: a criança aprende aquilo que se lhe ensina; sem ensino não há aprendizagem; se a criança sabe algo é porque recebeu instruções específicas para tanto. Assim, se a criança é introduzida à língua escrita através de procedimentos didáticos analíticos, supõe-se que aprenderá a relação entre letras e fonemas através da decomposição analítica de unidades maiores; se for introduzida a partir de procedimentos didáticos sintéticos, supõe-se que aprenderá que toda palavra se obtém por adição linear de fonemas/letras.

O processo de ensino consiste na apresentação ordenada de certas lições em que, de modo geral, se apresenta o sistema alfabético de escrita como se fosse perfeito: cada letra corresponde a um som diferente, sem polivalência de tipo poligráfico ou polifônico. Corrige-se a pronúncia da criança para torná-la de acordo com este ideal de correspondência; eliminando as diferenças dialetais de pronúncia e apegando-se a uma suposta "norma culta" seria aquela que a escrita representa. Uma vez idealizada a ortografia e a pronúncia, procede-se, ordenadamente, letra por letra, ou sílaba por sílaba, esperando que, por algum mecanismo mágico, estas associações se fixem e se tornem produtivas.

Assim como o processo de ensino acontece de forma ordenada, agregando elementos e combinações, supõe-se que o processo de aprendizagem siga o mesmo caminho: dia após dia, a criança será capaz de identificar uma letra nova ou uma sílaba nova (obtidas por análise ou por síntese) e assim, adicionando, progressivamente, pedaços de informação, irá se aproximando, paulatinamente, deste objeto misterioso construído pelos outros, para uso ainda mais misterioso, que é a língua escrita.

b) Caracterização do sujeito que aprende

O sujeito que aprende deve adotar uma atitude contemplativa a respeito do objeto que se lhe apresenta. Não pode recriá-lo nem modificá-lo, porque este objeto é dado de uma vez por todas e é propriedade daqueles que o herdaram dos mais velhos. De imediato, é exigida uma atitude de respeito por parte de quem aprende. Este respeito deve ser manifestado nos mínimos detalhes: respeito à forma das letras, as quais devem ser cuidadosamente reproduzidas, ainda que não se compreenda por que tal ou qual forma deva baixar ou subir na pauta, deva ser feita somente de cima para baixo, tenha uma ordem permitida de variações irrelevantes e uma ordem não permitida de variações relevantes. Deve-se respeitar o que um texto diz exatamente, independente do que queira dizer: as paráfrases são inadmissíveis no terreno da leitura, ainda que sejam perfeitamente adequadas em uma situação de comunicação oral; deve-se respeitar o "linguajar de prestígio" já que é a palavra dos outros, os que conseguem ser lidos, os que têm o poder que a palavra escrita dá.

Neste contexto, ninguém se atreveria a perguntar a uma criança como é que ela pensa que se pode escrever uma palavra e, ainda menos, propor a um grupo de crianças que descubram todas as formas possíveis de escrever tal ou qual palavra. De imediato, isto não pode ser feito por causa da atitude respeitosa e contemplativa que se exige dos alunos: não há muitas maneiras de se escrever (nem sequer historicamente falando), senão somente "uma" maneira de fazê-lo, a qual é correta. Aceita-se a norma sem discussão.

O sujeito que aprende deve aprender tal como o método determina que o faça: deve ser capaz de encontrar as partes de uma totalidade (se for analítico o procedimento didático) e deve aprender a compor totalidades a partir de fragmentos (se for sintético o procedimento). Em qualquer caso, deve aprender a dar evidências de progresso cotidiano, o qual exclui qualquer visão do processo de aprendizagem como um processo em que os conflitos não podem ser ilusórios o que pode causar retardamento, regressão ou soluções parciais, porém incongruentes entre si, quando é preciso organização de informações prévias. O sujeito que inicia a apren-

didagem é visto, necessariamente, como um ignorante, pois ainda não recebeu instrução formal.

c) A caracterização do objeto da aprendizagem

Posteriormente aos procedimentos didáticos, a língua escrita desapareceu. Pela própria dinâmica deste princípio inquestionável da didática que é “ir do simples ao complexo”, teremos de ir das sílabas simples às compostas, das palavras simples às complexas e das orações simples às complexas. Todos sabemos que, partindo das sílabas simples se chega a enunciados fantásticos, os quais somente podem ser julgados como aceitáveis em um contexto escolar já que carecem de toda a função comunicativa (“o bebê baba”, Lalá lava a lata”, Naná dá na macaca” são exemplos típicos, em português, para não mencionar os clássicos ao lado dos quais aparecem outros ainda mais inverossímeis como “Diva dá o dedo para o urubu” e “a viúva viu a ave”, mas que circulam nas cartilhas⁹.

As funções comunicativas da língua desapareceram. Os exercícios formais (com uma definição muito discutida de “formal”) ocuparam o lugar da língua como tal.

O objeto da aprendizagem deixou de ser a língua escrita e passou a ser a transcrição mecânica de fonemas ou de sílabas diretas, de tal modo que se se escutam certos sons, se produzem certas formas e se os olhos vêem certas formas, se produzem certos ruídos com a boca, não importando a relação que tudo isto tenha com a língua que se fala. Em linguagem bíblica: “A compreensão se dará por acréscimo”, uma vez que se domina a mecânica. Tudo iria muito bem se não fosse por estes milhares de crianças que são apanhadas pela “mecânica do processo”, sem jamais chegarem a entender que tudo tem algo a ver com a língua que já falam.

5. A evolução da compreensão do processo de alfabetização

Todas estas conjecturas que acabo de fazer vêm sendo questionadas, na última década, por investigações psicológicas e psicolinguísticas. Mencionei, brevemente, alguns de seus pontos fundamentais, baseando-me nos resultados de minhas próprias investigações, as quais constituem um corpo de evidên-

cias empíricas e construções teóricas, impossível de resumir neste trabalho. Evitarei, determinadamente, fazer referências técnico-teóricas que se encontram nos trabalhos indicados em anexo, limitando-me a expor as consequências educativas de meus trabalhos. Evitarei, também, o uso de alguns dos termos que, desde 1979, venho utilizando para designar os níveis de conceito das crianças, tais como pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, os quais têm sido adotados e, às vezes, banalizados por muitos outros autores.

a) Reconsideração do processo de aprendizagem da língua escrita

Em alguns domínios escolares fundamentais — por exemplo, o conhecimento matemático — houve a necessidade de abandonar, várias décadas atrás, a noção simplista, segundo o qual a criança deve ser, primeiro, introduzida à mecânica do cálculo para proceder, em seguida, a um raciocínio inteligente. Graças aos trabalhos pioneiros de Piaget (1941) a respeito do assunto, tornaram-se evidentes os enormes problemas conceituais que as crianças devem resolver para compreender as noções matemáticas elementares e também se evidenciou que a memorização e a repetição pouco têm a ver com a construção das estruturas lógicas necessárias para estas aprendizagens.

Além disso, hoje em dia, a investigação psicogênita está permitindo que se evidencie que há problemas específicos vinculados à compreensão da representação das noções matemáticas, diferentes daquelas relativas à compreensão das próprias noções.

No caso da língua escrita, a investigação psicogênita é mais recente (1979), mas conduz a conclusões semelhantes: as crianças devem resolver sérios problemas conceituais para chegarem a compreender quais são as características da linguagem que a escrita alfabética representa e de que maneira representa estas características. A repetição e memorização têm pouco ou nada a ver com a superação destas dificuldades.

No caso das matemáticas, atualmente, ninguém pensa que se trata de ensinar um número novo cada dia, senão de compreender a série numérica como tal; sabe-se que as crianças podem aprender a recitar a série dos números sem que isto signifique que saibam con-

tar; sabe-se que a compreensão do valor duplo cardinal e ordinal dos números levará meses para ser atingida e que, no decorrer da aprendizagem, pode haver reorganizações múltiplas das informações recebidas já que, para que a criança se aproprie destes conteúdos, deve ser capaz de reelaborá-los e reestruturá-los por si mesma.

A idéia 'aditiva' da aprendizagem das matemáticas sucedeu uma idéia completamente diferente: os conteúdos a serem aprendidos devem ser incorporados às estruturas cognitivas do sujeito que aprende, o qual, por sua vez, deve proceder a contínuas reestruturações para incorporar novos conteúdos. Nesta perspectiva, há sempre uma diferença entre o que se ensina e o que se aprende, que não é a diferença banal devida a problemas de atenção ou de memória da criança, senão da diferença fundamental entre o conteúdo apresentado pelo adulto e o que resulta deste conteúdo, uma vez que a criança fez com que fosse incorporado às suas próprias estruturas.

b) Reconsideração do momento inicial da aprendizagem

Às vezes digo que a criança tem o mau hábito de não pedir permissão para começar a aprender. Os adultos são os que pretendem determinar em que momento se deve iniciar esta ou aquela aprendizagem escolar, mas não garantem que a criança obedeça uma lei que desconhece. É importante constar que, em domínios que escapam ao ensino escolar (a aprendizagem da língua oral, por exemplo) ninguém se importa ao constatar que uma criança esteja aprendendo "antes do tempo"; as inquietudes podem surgir com respeito a atrasos na manifestação desta ou daquela conduta em relação à idade média, mas nunca em relação ao avanço. Curiosamente, no caso da língua escrita, acontece que poderá haver preocupação por parte dos pais e desconfiança por parte da escola se a criança manifestar interesse por ler e escrever "antes do tempo".

Nossas investigações têm evidenciado que nenhuma criança de área urbana chega à escola totalmente ignorante a respeito da língua escrita. O momento inicial desta aprendizagem é anterior aos primeiros anos da escolaridade. A escrita forma parte do "espaço urbano" e se encontra nos mais variados contextos; aliás, na ausência de informação específica transmitida por

outras pessoas já alfabetizadas, a presença do objeto permite à criança explorações as mais variadas. Isto não quer dizer que, ao começar a escola primária, todas as crianças possuam os conhecimentos que a escola aceita como válidos, mas já houve um trabalho de exploração ativa sobre estas marcas gráficas, uma interrogação acerca de sua estrutura e de sua função, junto a tentativas de conceituar este objeto. O saber nomear e desenhar as letras não é senão uma ínfima parte dos conhecimentos importantes, talvez o mais fácil de adquirir, mas muito pouco revelador das concepções da criança a respeito da escrita como o saber recitar os números de memória, no caso das matemáticas.

b) Reconsideração quanto ao modo de apresentar o objeto da aprendizagem e o papel do adulto neste processo

A criança que começou sua alfabetização fora de uma escola procurou sistematizar informações de natureza muito variada. Deparou-se com a escrita em contexto (letreros nas ruas, textos em embalagens comerciais, em revistas, etc.) Talvez podem ter visto outras pessoas interpretando estes sinais em voz alta ou os fazendo. O porquê e o para quê destas atividades não se revelam automaticamente através de intercâmbios sociais, mas a existência do contexto permite que se façam as primeiras conjecturas sobre o possível significado destas atividades. Nestes encontros casuais com a escrita que em inglês se denominam "literacy events", a criança encontrou todas as letras do alfabeto, com a frequência que corresponde a cada uma delas; encontrou diferentes formas de letras (maiúsculas, minúsculas, de imprensa, pelo menos). Em outras palavras, a criança encontrou-se em uma situação que está mais próxima da aprendizagem da língua oral do que da aprendizagem que a escola oferece. Ao invés de receber uma sistematização idealizada por outro, teve de fazer um apreciável esforço para sistematizar a realidade circundante.

Fora da escola, a criança recebe informação dentro do contexto; dentro da escola, recebe informação fora do contexto. A criança que chega à escola sabendo que a escrita serve para transmitir informação, para se comunicar à distância, para expandir a memória, para construir alguma coisa sobre os diversos registros da língua escrita as-

sociada a estas funções é aquela criança que cresce em um ambiente alfabetizado, com pais que usam cotidianamente a língua escrita e que fornecem, sem pretender, informação contínua. A criança que chega à escola sem estes conhecimentos — a maioria da população da escola pública especialmente em área rural — não só não sabe, como não tem a oportunidade de aprender estes conhecimentos. Ali lhe será apresentado um objeto escolar e não social, um objeto desmembrado, fora do contexto, carente de qualquer funcionalidade que não seja a de permitir a promoção ao grau superior.

A escrita é importante na escola, porque é importante fora da escola. Mas a instituição escolar, ao se apropriar deste objeto social, converteu-se em um objeto de ensino, ocultando seu uso social. Restituir à escrita seu caráter de objeto social é uma tarefa muito grande que, por si só, cria uma ruptura com as práticas e as competições didáticas tradicionais.

d) Reconsideração do modo de avaliar avanços no processo e nos transtornos de aprendizagem nesse domínio

O reconhecimento de certas etapas necessárias na construção da língua escrita pela criança permite, por um lado, que se perceba avanços, mesmo que a criança ainda não esteja dando respostas corretas e permite, por outro lado, que se evite rotular como “transtornos de aprendizagem” a quem não alcançou o objetivo estipulado em um determinado tempo. Admitir que as crianças não são completamente ignorantes no princípio, obriga à identificação do que é que sabem; o ponto de partida da aprendizagem é este e não o que o adulto arbitrariamente escolhe. Não é o ponto de chegada, considerando como absoluto, a medida da capacidade de aprendizagem da criança, senão o que a criança tenha podido aprender, a partir do que ela sabia ao iniciar sua aprendizagem escolar. É preciso renunciar a suposição ingênua de que todos são igualmente ignorantes porque ainda não receberam instrução formal específica. A reconsideração de avanços, retenções ou progressos neste processo de aprendizagem exigiria uma consideração detalhada que foge aos limites desta apresentação. Porém, uma coisa fica

clara: desde o momento em que se reconceitua o processo de aprendizagem, se reconceitua também a noção de “normal” ou “patológico” dentro deste processo.

6. A necessidade de mudanças qualitativas nas ações de alfabetização

A participação dos cidadãos nas democracias do continente requer que os indivíduos sejam capazes de se fazerem ouvidos através de sua palavra escrita e sejam capazes de entender a palavra escrita dos outros. A incorporação ao mercado de trabalho moderno exige cidadãos alfabetizados. Num mundo em que as decisões que se tomam a milhares de quilômetros de distância insidam no dia-a-dia da vida dos outros países exige que se esteja em condições de compreender a informação internacional que veiculam os jornais — de ler estas informações com criticidade, tratando esta matéria com as mesmas reservas com que tratamos o discurso oral, quer dizer, tirando conclusões sobre as intenções do falante e fazendo com que perca ‘sacralidade’ esta língua escrita a que se associam, inconscientemente, valores de verdade e de autoridade.

Estes cidadãos que sabem ler devem formar-se na escola pública que segue sendo o local privilegiado de alfabetização para as maiores no continente. Não podemos esperar que se converta em adultos frustrados, para recuperá-los tardiamente. Enquanto a escola pública não assumir, com responsabilidade, sua tarefa de alfabetizar a quem mais necessita, a democracia seguirá sendo uma figura retórica, sem sustentação empírica.

Os resultados da pesquisa básica nunca são, diretamente, aplicáveis à prática educativa. É necessário que se façam cuidadosas investigações pedagógicas, que também levarão tempo, enquanto a pesquisa básica continua sendo desenvolvida. Contudo, a pressa em resolver os problemas urgentes que surgem da prática educativa tem levado muitos profissionais em diferentes países (especialmente Brasil, México, Venezuela e Argentina) a aplicar parte dos novos dados disponíveis sobre os processos através dos quais as crianças constroem seu conhecimento da língua escrita em ações de alfabetização de populações marginalizadas. É preciso assinalar que nenhuma experiência de

alfabetização pode definir-se, exclusivamente do ponto de vista da criança em processo de desenvolvimento. Toda ação educativa se realiza em um contexto político, histórico e cultural específico; estas determinantes de contexto são parte inerente das propostas de alfabetização as quais me estou referindo.

Estas experiências e outras em fase de elaboração merecem os seguintes comentários: a) O reconhecimento de uma série de etapas necessárias à elaboração do conhecimento sobre a língua escrita permite ao professor ver os avanços e progressos onde previamente só via erros; o professor sabe agora que, com as mesmas informações que pode prover, nem todas as crianças terão os mesmos resultados, porque estes dependem da maneira de como se compreende a informação que é própria das diferentes etapas deste desenvolvimento. A distinção entre o que se ensina e o que se aprende se introduz assim no dia-a-dia da prática escolar.

b) O modo de funcionamento em aula e as relações fora dela são redefinidos. Em lugar de haver somente uma pessoa que sabe ler e escrever (o professor) e um grupo de crianças ignorantes, há um grupo de pessoas que está em processo de alfabetização e todas elas podem ler e escrever, cada uma segundo seu nível de alfabetização, incluindo o professor. Realizar atividades de exploração do objeto que se está procurando conhecer (a língua escrita), buscar informação acerca deste objeto (dentro e fora da escola), tentar compreender e produzir, recriar a escrita para poder dela se apropriar convertem-se em atividades normais.

c) Para restituir à língua escrita suas funções sociais é preciso abrir a sala de aula à informação que existe fora da escola e transformar esta sala em um ambiente alfabetizador, o qual multiplique as ocasiões de entrar em contato com atividades de produção e de interpretação de textos. Isto é especialmente importante no meio rural em que a escola vem a ser o único ambiente que pode prover informação dentro do contexto acerca da língua escrita como objeto social.

d) O treinamento-em-serviço de professores necessita ser repensado em vários níveis. Os cursos de treinamento em que os professores recebem instruções para simplesmente aplicá-las em sala de aula, não contribuem para fazê-los profissionais responsáveis e autônomos. Os cursos em que se pretende

transmitir informação dosificada raramente levam o professor a modificar sua forma de agir. Quando se trata de um conteúdo que implica em uma ruptura conceitual com as técnicas e idéias anteriores, é preciso primeiro pôr em crise o esquema de assimilação dos professores para dar oportunidade de que se construa novo esquema. Isto leva tempo; um tempo que acontece não coincidir com o tempo político disponível para introduzir uma inovação. Contudo, as modificações que perderam requerem que se respeite o tempo de assimilação dos professores se quisermos que, realmente, façam propostas pessoais e não se limitem a obedecer instruções, delegando a outrem a responsabilidade de sua ação docente. Requerem também, que o treinamento acompanhe a prática, que se nutra de uma reflexão sobre a prática e uma tomada de consciência das contradições envolvidas entre as intenções e as ações. Reprofissionalizar os professores é uma tarefa de longo alcance que se pode iniciar em qualquer das áreas do programa escolar, mas que é mais urgente do que nunca iniciar com respeito à alfabetização, porque as crianças que não conseguem transpor o umbral da alfabetização inicial também não vão chegar a outros conteúdos programáticos. Uma análise do comportamento dos professores do ensino fundamental com respeito à língua escrita, é extremamente necessário para elaborar estratégias de treinamento que os envolvam como atores do processo de alfabetização.

e) O conceito de ação do nível do pré-escolar com respeito à alfabetização deve ser redefinido em função de dados de investigação. O pré-escolar foi concebido, alternativamente, como uma instituição subsidiária do nível primário ou como uma instituição independente de tal nível. A separação clássica se expressa na seguinte pergunta: Deve-se ou não ensinar a ler nas instituições pré-escolares? À pergunta se tem dado, classicamente, duas respostas contraditórias: têm-se que começar a ensinar de maneira coerente com o que a escola vá logo fazer, ou seja, "preparar" as crianças, segundo a definição de "preparação" que tenha adotado; não se tem que fazer nenhuma atividade na pré-escola que tenha alguma relação com a língua escrita (ou seja, deixar de introduzir qualquer dos conteúdos que são propriedade exclusiva do nível primário). A separação é falsa porque a

pergunta está mal formulada. Em termos de conhecimentos de que se dispõem a única resposta adequada é a que se segue: não se deve ensinar a língua escrita na pré-escola, porém se deve dar condições para permitir que a criança aprenda. Isto significa, também, repensar as condições de funcionamento da pré-escola para convertê-la em um ambiente alfabetizador, o qual é particularmente importante no caso de populações marginalizadas. A língua escrita, sendo objeto social, não está democraticamente distribuída pelos diferentes setores da população. Há crianças que crescem em ambientes alfabetizadores e há aquelas cujos ambientes não têm condições, em hipótese alguma, de mostrar, através de atos sociais específicos, quais são as funções sociais às quais a escrita está intimamente ligada. Assistir a interpretação e produção de textos, ter muitas ocasiões de contato com textos escritos de várias procedências, ter ocasião de fazer sinais gráficos, ter oportunidade de perguntar, de explorar e de confrontar suas próprias idéias com as dos outros, tudo isto pode ser feito na pré-escola. É, nem mais nem menos, o que fazem, por si só, em sua casa, as crianças que crescem em um ambiente alfabetizador: aqueles que, em seguida, se alfabetizam na escola. É o que todas as crianças poderiam fazer na pré-escola, desde que, sem pretender ensinar, lhes demos todas as oportunidades para que aprendam.

De tudo o que foi dito anteriormente chega-se à conclusão de que estamos frente a uma revolução conceitual no domínio da alfabetização, a qual seria ridículo reduzir a uma nova alternativa metodológica no mesmo nível que as anteriores.

Algumas das "grandes polêmicas" sobre alfabetização ficam reduzidas a falsas polêmicas. Por exemplo: a discussão em torno do tipo de letra a ser escolhido (cursiva ou script); a discussão quanto ao fato de se dever ensinar primeiro a ler e logo a escrever ou se se deve ensinar ao mesmo tempo as duas atividades; a contenda sobre a ordem de apresentação de letras, sílabas ou palavras. Algumas coisas que nunca foram discutidas devem ser questionadas; por exemplo: para se compreender a língua escrita tem que se aprender uma técnica de transcrição de formas sonoras em formas gráficas ou tem que se compreender as regras complexas de correspondência entre um sistema de representação e o objeto representado? A

experimentação é a base da aprendizagem escolar nas matemáticas e nas ciências. O que significa permitir e estimular a experimentação na aprendizagem escolar da língua escrita — até hoje dominada pela repetição, cópia e reprodução de modelos?

Como qualquer revolução de ts, em

Como qualquer revolução de conceitos, em qualquer domínio científico, esta levará tempo para ser assimilada e para que se possa estabelecer estratégias de acordo com os novos conhecimentos alcançados. Talvez esteja chegando o momento em que a pedagogia deixe para trás a discussão entre escolas dogmáticas, a busca de métodos milagrosos e modismos inconseqüentes para se comprometer, seriamente, a adotar uma atitude científica responsável.

NOTAS

1. Maria Malta Campos, Carta da Editora, *CADERNOS DE PESQUISA*, 1985, p. 52.
2. Fonte: ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA UNESCO, 1985. O México passou de uma população de nível primário de aproximadamente 7 milhões em 1965 para 9.250.000 em 1970, a 15 milhões em 1980 e a 15.400.000 alunos em 1983. Nestes anos, a relação professor/aluno evoluiu da seguinte maneira: em 1965, uma média de 47 alunos por professor, 46 em 1970, 39 em 1980 e 36 em 1983. O Brasil passou de uma população de nível primário de aproximadamente 5 milhões em 1965 a 17 milhões em 1970, 22 milhões em 1980 e 24 milhões em 1983. Nestes mesmos anos, a média de alunos por professor evoluiu de 28, no início, a 26 em 1983. O Peru passou de uma população de aproximadamente 1.900.000 em 1965 a 3.340.000 em 1983, mantendo a relação professor/aluno entre 36 e 37.
3. A participação estatal no aumento da atenção ao pré-escolar é variável nos países da região. No México é de 93%, na Argentina é de 68%, no Brasil é de 53% e na Colômbia somente 38% da população pré-escolar freqüenta instituições públicas. Os dados correspondem a 1983.
4. Segundo dados da UNESCO, os repetentes constituíam, em 1970, 15% do total de inscritos no primário na América Latina. Estima-se que o total dos recursos destinados pela UNESCO aos repetentes do primeiro ano na América Latina em mais de 300 milhões de dólares por ano. Banco Mundial, Documento Oficial Nº 319, 1970: *Efeitos Educacionais e Econômico da Promoção e Repetência*.
5. Entre 1982 e 1987, as unidades de Grupos Integrados se desenvolveram em 77,6% e os Centros Psicopedagógicos em 145%. Fonte: Direção Geral de Educação Especial, SEP, Me.

6. Blat Gimero, J. *O Fracasso Escolar no Ensino-Primário – meios para combatê-lo*. UNESCO, 1984.

7. Com confusões flagrantes entre ambas.

8. Sem perguntarmos de que ponto de vista se define “o fácil” ou “o difícil”.

9. Os exemplos foram adaptados à língua portuguesa pela tradutora.

* * *

Este artigo foi traduzido do Boletim nº 13 Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, Chile, agosto 1987: 7-17.

Ele foi apresentado no *Seminário Regional sobre Alternativas de Alfabetização para a América Latina e Caribe*, patrocinado pela UNESCO, realizado de 18 a 22 de maio de 1987, tendo sido publicado no Brasil no original, em espanhol, pelo Ministério da Educação, com o apoio da Fundação Educar. Tradução de Mercedes Marchant Wolff.

* * *

EMILIA FERREIRO é pesquisadora do Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) do Instituto Politécnico Nacional de México.

DECRETO LEI Nº 2008/88

(...) Por razões anteriormente explicitadas, a partir da presente data, fica eliminada a disciplina de Estudos Sociais nas Séries Iniciais do 1º Grau, nas Escolas da rede pública e privada do país.

Porto Alegre, 15 de agosto de 1988

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Vamos imaginar, por alguns instantes, que este decreto seja real:

– Que conseqüências sociais resultariam?

– O que, na verdade, deixaria de acontecer nas escolas, se Estudos Sociais fosse eliminado?

– Que “perdas” os alunos teriam?

Arriscamos dizer que:

• As crianças já não seriam fantasiadas de índio no dia 19 de abril.

• No dia 1º de maio não haveria tanta redação do tipo “O trabalho dignifica o homem”, nem se fariam mais os cartazes com recortes tipo “todas profissões têm o mesmo valor, pois todas engrandecem a nação”.

• As crianças já não teriam que decorar a data da fundação da cidade.

• Professores já não perderiam tempo procurando texto “acessível” sobre a “Independência (?) do Brasil”.

• Quem sabe nem se venderia mais voto de “mais bela prenda”, pois as famosas datas comemorativas deixariam de ser tão importantes.

Que “grandes perdas”!

Sim, porque não é muito mais do que isso que tem sido feito e compreendido como “Estudos Sociais” (ou Integração Social) nas primeiras séries.

E, se realmente é neste tipo de atividade que se resume a concepção que temos de Estudos Sociais, melhor seria eliminar. Quem sabe chegaria então o “grande dia” que muitos pais e até professores esperam: o dia em que na Escola a Matemática e a Língua Nacional assumam totalmente o tempo das crianças.

É necessário que explicitemos radicalmente o que se efetiva nas escolas sob o nome de Estudos Sociais. Radicalmente significa ir às raízes do problema, tentando encontrar os determinantes da situação que se gerou.¹

Como componente curricular, Estudos Sociais tem uma trajetória que corresponde à própria história da escola pública brasileira. Sua abordagem, entretanto, tem sido diferenciada ao longo do tempo, quer por razões de legislação, quer por interpretação dos responsáveis por sua efetivação na prática da sala de aula.

Recentemente críticas severas têm sido feitas, especialmente no que se refere à ausência de especificidade da História e da Geografia como campos de conhecimento autônomos e essenciais na formação dos nossos alunos. Encontros de professores de História e Geografia (e ultimamente também de Sociologia) muito têm contribuído para

pressionar e buscar alterações substanciais na legislação de ensino, inclusive quanto à formação do profissional que com tais disciplinas deve trabalhar.

Vale frisar que tais polêmicas não se referem fundamentalmente às Séries Iniciais do 1º Grau. Artigos publicados, sejam pesquisas ou ensaios, abordam a questão sob o ponto de vista do currículo de 5ª a 8ª série e/ou 2º Grau. Caberia indagar a razão fundamental que omite preocupação com o ensino de Estudos Sociais nas Séries Iniciais. Tal atitude não estaria desconsiderando o papel que esta área do saber vem desempenhando nesta fase de escolarização? É preciso atentar com seriedade para o que vem sendo trabalhado, não só pela alienação e superficialidade dos conteúdos, mas pela forma moralista e/ou romantizada de abordar os conceitos com as crianças.

Em nossa atividade de assessoramento aos estagiários do Curso de Pedagogia temos tido ocasião de refletir com eles, a partir de suas práticas de sala de aula, descobrindo cooperativamente novas alternativas para o ensino de Estudos Sociais.

Nessa experiência junto às escolas da periferia urbana de Porto Alegre, constatamos que há um conjunto de pressupostos permeando a ação dos professores em geral (mesmo que não assumidos conscientemente), que se diferenciam radicalmente daqueles que embasam a ação dos professores estagiários. Tais pressupostos, carregando em si concepções acerca do papel do professor, do ato de aprender e até da finalidade da escola, evidenciam matriz teórica diversa daquela que norteia nosso trabalho.

Vejamos, pois, que idéias, valores, crenças sustentam nossa concepção de Estudos Sociais nas Séries Iniciais:

1ª) A Escola é uma instituição que tem compromisso a desempenhar junto às crianças (= indivíduos participantes e, portanto, integrantes da sociedade): instrumentalizá-las para que consigam tomar posse de sua cidadania (sem termos a consciência ingênua de que a escola fará a redenção das classes populares, mas que à escola cabe uma parte neste processo).

2ª) A aprendizagem é processo dinâmico, que se dá na medida em que o sujeito (aprendiz) se sente desafiado, problematizado – inclusive pelas contradições do cotidiano – buscando soluções.

3ª) O professor deve assumir o papel de provocador de situações que desencadeiam a ação e reflexão dos alunos. Cabe a ele interferir, auxiliando na sistematização de idéias,

aparentemente dispersas, procurando alertar os alunos para as possíveis relações, discutindo-as a partir da opinião deles e de suas respectivas vivências.

4ª) Admitimos Estudos Sociais numa abordagem que integra diversos campos das Ciências Humanas somente nas Séries Iniciais do 1º Grau². Levando em conta a forma (não dicotomizada) como a criança, nesta fase, vai configurando seu mundo, pensamos que talvez Estudos Sociais (ou outro nome que se queira dar) seja o que melhor pode representar o elo entre a criança e sua necessidade de compreensão da sociedade em que está inserida. Implícito, porém, deve estar a presença da História e da Geografia – assim como as demais disciplinas das Ciências Sociais – contribuindo para dar substância ao conhecimento em questão.

Isto posto, apresentamos, a seguir, algumas decorrências práticas dos nossos pressupostos:

Situação A – Professora alfabetizadora, em escola da periferia urbana de Porto Alegre, tenta incansavelmente ensinar novas palavrinhas (!) aos seus alunos, a maioria deles repetentes da 1ª série. Refletindo com ela sobre as possíveis causas das “dificuldades” encontradas, foi evidente constatar que os alunos não acreditavam em suas possibilidades (já haviam “provado” seu fracasso sendo reprovados anteriormente); outra possível causa: a ansiedade da professora ao insistir no “significante” (sem significado), “palavras mortas”, portanto.

Sugestão de trabalho: desencadear uma proposta que envolva as crianças na busca de significados, partindo da leitura do seu mundo: quem sou? Qual o meu nome? Por que tenho este nome? Onde posso pesquisar sobre a minha história? Em que documentos? Através de entrevistas? Com quem? Como eu era quando nenê? O que eu gostava de fazer? Tenho algum objeto guardado ligado a minha história? Como posso registrar minha história? Onde nasci? Onde meus pais nasceram? Por que não ficaram lá? Por que agora estamos morando aqui? Como posso representar o lugar onde moro? Será que eu gostaria de morar em outro lugar? Qual? Por quê? Minha casa, como é? Do que é feita? É igual a do vizinho? É maior? É suficiente para minha família? Por quê? Como eu gostaria que fosse? Lá é alto? Baixo? É seco ou úmido? Quem são meus vizinhos? De onde vieram? Por quê? Como eu venho para a escola? É longe? Por quais ruas eu passo? Como é o nome da minha rua? O que fica mais perto de minha casa: – a Escola ou a Igreja?

O ônibus passa perto da minha casa ou do Posto de Saúde? Qual é o nome do ônibus? Quanto custa a passagem? Pra quem vai este dinheiro? Quem usa este ônibus lá em casa? Por que eu venho para esta escola? Quem compra meus lápis e cadernos? É caro? Por quê? Quem será que fabrica estes materiais? De onde vem o lápis? Será que é preciso que eu estude? Por quê? Eu preciso trabalhar? Por quê?

COMENTÁRIO:

Nem é preciso dizer o quanto as crianças se envolvem com uma proposta deste tipo. Além de descobrir-se como sujeitos, que têm nome, que têm uma história, que ocupam um espaço, passam a utilizar a linguagem oral e escrita de forma espontânea, empregada no seu cotidiano, querendo aprender a escrever.

Talvez esteja nas Séries Iniciais – pela idade das crianças – um dos momentos em que o ensino das disciplinas que compõem os Estudos Sociais mais assume significado: a criança antes de chegar à escola, durante os primeiros anos de vida, aprende a se comunicar, internaliza uma série de informações, construindo conceitos e buscando resposta para sua curiosidade de tal forma que vai construindo seu conhecimento diante do mundo que a cerca. Tudo isso como decorrência natural das necessidades e interesses relacionados aos grupos dos quais faz parte. É esta criança que, ao chegar à escola, está em plena fase de busca (se é que nenhum adulto já não a tenha barrado em suas inquietações).

A História e a Geografia, embutidas nos Estudos Sociais, vem ao encontro deste aluno que anseia por compreender sua realidade.

A história concebida como um saber que não se limita a descrever fenômenos aparentes. Mas uma história crítica, que reconstitui a ação dos homens ao longo do tempo, em suas diversas formas de organização social. Um ensino de história que busque explicar a realidade como uma totalidade complexa, articulada em suas várias instâncias, porém possível de ser compreendida sempre que houver ênfase na análise de relações entre os fatos e o contexto mais amplo.

Ainda com relação à História surgiu um trabalho interessante numa 4ª série. O conteúdo que estava sendo abordado dizia respeito aos Índios no Rio Grande do Sul. A estagiária elaborou sua proposta na dimensão

passado-presente, gerando investigação bibliográfica em livros, revistas e jornais. Os conteúdos de Linguagem passaram a ser trabalhados a partir dos textos elaborados pelos alunos e/ou trazidos pela professora. (Lembro que “Tempos Verbais” foi trabalhado neste momento, tendo em vista as dimensões do passado e presente que a atividade envolvia). No final, foi organizado um painel na sala de aula com alguns recortes, mas também com a exposição de textos construídos pelos alunos. Posteriormente, nesta mesma turma, foi desenvolvido um trabalho sobre êxodo rural (maioria era proveniente da zona rural) que culminou com um debate sobre a Reforma Agrária, com significativo grau de criticidade.

Através de atividades de História surgem atividades para desenvolvimento da noção de tempo, de visão histórica sobre o cotidiano e de consciência do sujeito como fazedor da história.

Já a função da Geografia é propiciar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem, bem como a apropriação que essa sociedade faz da natureza. Cabe à Geografia explicar como as sociedades produzem o espaço, conforme seus interesses em determinados momentos históricos (e aqui mais uma vez os dois campos se interrelacionam), e como este processo implica uma transformação contínua.

O estudo do espaço supõe a análise da sociedade e da natureza, não isoladas mas como partes integrantes de uma totalidade, a qual se organiza e relaciona, configurando-se em diferentes paisagens, de acordo com os diferentes tipos de sociedade embricadas em um determinado território.

Para tanto, cabe à escola, nas Séries Iniciais, a ampliação e o aprofundamento das noções de localização espaço-temporal da criança: vizinhança, distância, lateralidade, limite, causalidade e suas interrelações. (Vale lembrar mais uma vez que todas estas noções a criança já as tem, de alguma forma, na medida de seu contato com o espaço vivenciado. É preciso verificar como a criança percebe seu espaço).

Este processo deve ser feito com o respaldo de disciplinas como Educação Física, Educação Artística (Plástica, Cênica e Musical), Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais que, ludicamente, podem também trabalhar tais relações.

Resumindo: o aluno ao dar vazão aos seus desejos, curiosidades, que pode expres-

sar como se percebe e como percebe seu mundo, passa também a utilizar-se dos registros e textos como decorrência do seu envolvimento. O que na escola é considerado “chato e maçante” pode passar a ser necessidade do cotidiano e algo muito interessante.

Situação B – Professora da 2ª série “precisa” abordar a questão dos ‘100 Anos da Abolição’ (faz parte das comemorações da Escola).

Ao discutirmos como abordar o tema, as primeiras colocações dela partem de dúvidas: como vou fazê-los entender 100 Anos? Nem viveram uma década? Como vou abordar a questão do negro? Tenho receio de tocar nesse assunto. Vou ter que mexer com preconceito! Etc...

Sugerimos então que ela procurasse primeiro saber que idéias as crianças já traziam sobre o assunto. Propor atividades através das quais o conceito de “escravo” e “escravidão” surja a partir das crianças. Verificar como nós somos “escravos” hoje. Escravos de quê? Se todo escravo é negro na história? Vincular o conceito de trabalho escravo de ontem com as relações sociais estabelecidas hoje, no campo, na cidade, enfim, na sociedade (a falsa liberdade!). Também procurar comprovar que a marginalização, a pobreza não significam negritude.

COMENTÁRIO:

Esta atividade foi proposta para outras turmas também. Em algumas os trabalhos se desdobraram: entrevistas com os pais, análise do papel dos negros nas novelas da TV, nos comerciais. Outras atividades se desenvolveram na linha das religiões afro e houve até quem trabalhasse a questão do preconceito racial a partir de fatos surgidos na sala de aula.

O que se pode dizer é que o tema – surgido como ‘programa obrigatório’ – tornou-se temática que envolveu e apaixonou professores e crianças.

Entendemos que Estudos Sociais precisa fazer parte do Currículo como elemento indispensável, que reflita o dia-a-dia do aluno, e não como mero cumprimento de normas da escola. É preciso primeiro que o próprio professor encontre sentido nos conteúdos que pretende ensinar. Se ele “ensina” só porque está no programa (e pergunta-se: que programa? Quem o fez? O livro didático o determinou?), melhor que nem tente ensinar.

Os conteúdos esvaziados de significado precisam ser substituídos por aqueles que

auxiliam na construção do conhecimento pelo sujeito que aprende. Para tanto não se pode trabalhar dados, fatos isolados e datas de forma linear e dicotômica. É preciso sempre desafiar as crianças a estabelecer relações em situações vivenciadas a fim de que todo conteúdo tenha aplicabilidade na vida concreta.

Romper com o raciocínio cronológico – linear é para nós, adultos, quase impossível tal a influência da concepção tradicionalmente infiltrada em nossa formação acadêmica. Da mesma forma, também é difícil romper com a espiral espaço, ou seja, partindo do próximo (escola-família) até o “mais distante” (Rio Grande do Sul, 4ª série), quando o certo, o que apasiona e faz o aluno perceber a validade dos Estudos Sociais é justamente o “vai e vem” (cuidando para não ser cíclico), ou seja, a partir do próximo (próximo não como sinônimo de perto na distância), o concreto relacionado ao que está em estudo. Em outras palavras, trabalhar com idéias relacionadas, por exemplo, à “eletricidade”, chegando ao conceito de “hidroelétrica”, da forma mais concreta possível, nas primeiras séries, desde que este tema tenha significado para a turma, em determinado momento, que pode durar semanas até (e mesmo que hidroelétrica não fique próxima). Nós, adultos, complicamos o que talvez fosse bem mais fácil se respeitássemos a forma como a criança vai construindo seu pensar sobre as coisas. É preciso ter sempre presente que a lógica da criança é diferente da lógica do adulto.

Somos muito acadêmicos sempre que nos deparamos com um conteúdo que consideramos complexo, contraditório, temos a tendência de separá-lo em partes, tentando simplificar a análise e a compreensão. Colocamos, então, todo o raciocínio (o nosso) a funcionar para “melhor explicar”.

Situação C – Professora constata que a turma não consegue se relacionar bem. Há várias situações conflitantes entre pequenos grupos rivais. Ao mesmo tempo não consegue envolvê-los nas atividades propostas.

Discutimos as situações surgidas, tentando levantar alternativas. Entre essas surgiu a idéia de refletir com eles a “história dessa turma”: quando se formou, já configurou-se como turma? O que fizeram juntos desde lá? O que eram capazes de escrever, de ler em março e o que já escrevem e lêem hoje? Que fatos marcaram a sua memória? O que poderiam hoje registrar? Onde buscar registros do que já fizeram? Junto com isso perceberam a necessidade de se identificarem

como indivíduos, diferenciados entre o todo. Paralelo, então, surgiu a busca de suas histórias pessoais, linha de tempo, álbum de fotos de cada um, etc. Aqui cabe destacar que a professora “mergulhou” na atividade, trazendo sua história também, mostrando seus cadernos, sua boneca, companheira desde os primeiros anos da infância. (Surgiu aqui também um trabalho relacionado a Ciências, onde o corpo e sua transformação, ao longo dos anos, foi objeto de estudo, envolvendo peso, altura, com quem me pareço, por quê).

COMENTÁRIO:

Através da história de turma, a professora poderia também partir para a situação histórica da escola. Observando então a Escola, poderiam focalizar a sala de aula, em particular, e assim aproveitar desenvolvendo noções de localização e representação espacial. Os alunos constatarem, por exemplo, que as classes são agrupadas, considerando certa ordem, verificam onde está a janela, a porta, o quadro, o armário, etc., buscando o porquê disso. Identificando posição, distância, direção, quantidade, tendo a sua classe como ponto de referência. Aqui com a observação, o desenho, o relato oral, mais a discussão dos elementos que compõem a sala de aula, eles vão construir uma informação comum a respeito da classe, da sala como o lugar que a turma ocupa, e propor uma outra organização, se assim concluíram como grupo.

O mesmo tipo de atividade pode ser feito tendo a sala da turma como referência para o espaço-escola, e também a escola como ponto de referência para o espaço da quadra ou quadras que a rodeiam.

Convém frisar que a preocupação com a noção de tempo e espaço nas Séries Iniciais é fundamental. Não como atividade árida, sem significado, mas principalmente vivenciando com a criança todas as relações, colocando-a como ponto de partida para uma melhor compreensão, uma vez que é gradativa a passagem de seu egocentrismo para a percepção sob outros ângulos, exteriores a ela mesma.

É preciso, também, que se pesquise mais sobre como a criança constrói as idéias e valores sobre as relações sociais que ela vive em seus grupos. “Ao se relacionar com os colegas da mesma turma, aos poucos, o aluno passa a se sentir enquanto grupo (ou não), vivendo tensões e conflitos, diferentes daqueles que estava acostumado em outros grupos aos quais também pertence. Constata,

aos poucos, que na classe, na escola, assim como na sociedade, o que lhe parecia homogêneo, é também diferenciado”.³

A criança poderá constatar que faz parte e interage com diferentes grupos sociais, desde o grupo da mesma crença religiosa, passando pela turma do futebol, pelo grupo de parentes, até o grupo das brincadeiras da rua em frente de casa. Percebe, aos poucos, que existem diferentes papéis sociais a desempenhar, diferentes interesses e formas de organização.

É essencial que nós, professores, continuemos pesquisando o que se passa “na cabeça” das crianças investigando como ela vai percebendo e construindo estes conhecimentos.

Situação D – Partindo das questões que os estagiários traziam:

“As crianças lêem mal”.

“As crianças não gostam de ler”.

“Meus alunos escrevem muito mal”.

Contrapomos outras:

O que vocês apresentam para que elas leiam?

Qual o conteúdo da leitura?

Eles falam? Sobre o quê?

Qual o conteúdo das suas falas?

Quais são as histórias que eles contam?

Conhecem eles a sua história? O seu espaço?

De encontro em encontro, de questão em questão, fomos verificando que Estudos Sociais estava presente no cotidiano das crianças. Que se o professor (estagiário) proporcionasse condições, a criança lendo seu mundo, começaria a expressar-se de forma espontânea, tomando consciência do seu meio. Descobrimos-se como alguém que tem história, que faz história, que atua na sociedade.

COMENTÁRIO:

Desta maneira, fomos refletindo sobre temas possíveis de serem trabalhados, integrando Estudos Sociais com Linguagem. Lembramos, por exemplo, de uma estagiária que trabalhou com as crianças sobre “identidade”, discutindo sobre a importância de sermos diferentes uns dos outros, revendo características pessoais físicas, jeito de ser de cada um. Confeccionou com seus alunos uma “carteira de identidade” e, para tanto, eles precisaram pesquisar sobre sua história pessoal, perguntando aos pais sobre data e local de nascimento, nome completo dos pais. A partir desta atividade surgiram questões rela-

cionadas à localização geográfica: quem nasceu em “tal cidade”. Fica perto de que lugar? Por que será que a maioria não nasceu aqui? (questões relacionadas à migração, especialmente êxodo rural). Em linguagem surgiram pequenos textos, escritos ora individualmente, ora em grande grupo, mas sempre diretamente relacionados às descobertas que iam fazendo. Leram, também, o poema “Identidade”, de Pedro Bandeira. Fizeram relações interessantes entre o texto e as suas histórias de vida.

O professor, com o objetivo de familiarizar as crianças ao uso de mapas, que são instrumentos de síntese, coloca sobre duas classes uma carta do Rio Grande do Sul, orientando-a segundo iluminação solar (pontos cardeais). Com o auxílio da carta, passa a fazer uma série de questionamentos que levam o aluno a refletir sobre o visível e o invisível da representação. Surgem questões como: onde nós moramos? Onde tu nasceste, João? Mostra na carta? Alguém nasceu aqui? Por que será que a maioria não nasceu aqui? Onde está Porto Alegre? Como se chama este lago que banha Porto Alegre? Vocês sabem por que o Guaíba é um lago? Por que então chamamos de Rio Guaíba? Ele é limpo? Por quê? Se ele fosse limpo seria melhor? Por quê? Vocês gostam de morar em Porto Alegre? Por quê? Todas pessoas que moram aqui nasceram aqui? Por que algumas pessoas não moram onde nascem? Será que é bom ir morar em outro lugar?

A oportunidade pode ser aproveitada para desenvolver noções de mobilidade populacional e discutir questões de ordem ecológica, sem forçar a situação, podendo partir apenas das colocações dos alunos.

Situação E – Vale destacar também o trabalho sugerido a partir do texto de Henfil “A Mágica que só os homens sabem fazer”. Neste texto o conceito de trabalho aparece como a mágica que o homem faz transformando o mundo. Discutimos muito com os estagiários a dimensão literária do texto e a questão real que encontramos com relação ao trabalho na nossa sociedade. Levantamos várias alternativas de como se poderia levar adiante esta temática, considerando a realidade vivida pelas crianças (a maioria com pais subempregados), sem perder de vista a beleza do texto. Concluiu-se ser fundamental construir com a criança o conceito de trabalho garantindo sua essência: o homem realiza-se no trabalho na medida em que ele pode tomar decisões sobre o mesmo, que ele é capaz de controlar o quê e como produzir, ou seja, na medida em que ele conhece o segredo

da “mágica”. Mas: quanto isso está difícil de acontecer na nossa realidade do dia-a-dia? A partir disto, surgiram atividades de entrevista com pais, vizinhos e professores sobre o trabalho de cada um. Construíram-se questionários e, posteriormente, relatórios escritos que foram lidos pela turma. Nem é preciso ressaltar o quanto a leitura e a escrita se tornam instrumentos essenciais neste momento, enquanto Estudos Sociais se revigora como componente curricular, auxiliando a criança a compreender e explicar seu mundo.

COMENTÁRIO:

Sabemos que a criança vive as diferenças, tem noção das desigualdades, possui um referencial de mundo que, muitas vezes, faz misturar o mágico, o que gostaria que acontecesse e o real, o que precisa ser enfrentado. Cabe à escola, sem violentar o poder do imaginário infantil, auxiliar o aluno a, pouco a pouco, traduzir o cotidiano numa dimensão mais objetiva, buscando saídas possíveis entre a utopia e os pés no chão.

A criança sabe, sente, que seus pais são trabalhadores que lutam pela sobrevivência, no dia-a-dia, que existe este mundo real, do trabalho (ou do não trabalho!) que condiciona tudo o mais. Como nos diz Miguel Arroyo ela sabe que “existe um mundo fora, que condiciona ter ou não ter uma casa boa, alimento e carinho, a brigar pela terra, enfrentar a polícia, fazer uma greve ou ser mandado embora do trabalho”.⁴

Tudo isso vem confirmar o quanto a vida, as histórias, o espaço, o mundo das relações sociais concretas se configura como o conteúdo imprescindível dos Estudos Sociais. Em se tratando das primeiras experiências de escolaridade, mais ainda cresce o desafio para o professor, pois ao trabalhar o cotidiano dos alunos, lida também concomitantemente com o individual e o coletivo. Justamente aí reside a necessidade de provocar a sistematização daquilo que, aparentemente, encontra-se disperso na mente infantil.

O que nós, adultos, concebemos como o óbvio (como, por exemplo, o conceito claro que temos sobre a divisão internacional do trabalho), pensamos que a criança será capaz de compreender, por força das circunstâncias, num futuro próximo, ao ingressar na força de trabalho.

Cabe indagar a nós mesmos se a escola não tem aí um conteúdo diretamente relacionado ao campo da Geografia, da História, da Política e da Sociologia, e que diz respeito ao

mundo atual vivido pela criança? Dimensão do presente, sempre vinculado ao passado (e com interrogações sobre o futuro quase imediato) precisa fazer parte de uma proposta curricular que leva em consideração a criança-sujeito histórico.

Sem grandes formalismos acadêmicos, a pedagogia traçada deve ater-se a atividades simples, corriqueiras até, mas cujo fundamento teórico responde às questões essenciais sobre o desenvolvimento cognitivo desta fase infantil. É o caso da noção de tempo (tão esquecida nas escolas): é preciso trabalhar de tal forma que as implicações decorrentes sejam também consideradas: tempo simultâneo, seqüencial, irreversibilidade temporal, etc. Questões do tipo: como se usa o tempo hoje? E no passado? Na cidade? E na zona rural? Como nós distribuímos o nosso tempo, ao longo do dia, ao longo da semana?

Se a noção de tempo e espaço fizer parte das preocupações do professor, no dia-a-dia de sua proposta pedagógica, é possível que a compreensão da criança, diante dos acontecimentos maiores, tome sentido real, e ela, hoje criança, mas já participante, passe a analisar os fatos, criticá-los e tomar posição. Outro item decorrente desta abordagem é quanto ao entendimento da História como algo próximo, construído por pessoas concretas, como nós. Qualquer situação vivida pelo grupo de alunos permite que se relacione com a totalidade mais abrangente. Assim, os alunos se percebem aos poucos como fazedores da História.

Ao provocar situações que estimulem questionamento do presente – indo além da mera aparência – o professor auxilia na superação do senso comum, tipo:

“Sempre foi assim”.

“Deus quer”.

“Não tem saída”.

Para substituir por questões, tipo:

Sempre foi assim?

Pode ser diferente? Como?

O que nós temos com isso?

Estaríamos, dessa forma, trabalhando conceitos referentes à manutenção/trans-formação; real/imaginário; semelhanças/diferenças, numa abordagem impregnada das contradições vividas no dia-a-dia. E não estaríamos forçando o aluno à memorização de nomes, noções abstratas, definições, muitas das quais nós mesmos não elaboramos, pois são como “mortas”, sem utilidade no dia-a-dia. É essencial que, nas Séries Iniciais, também haja responsabilidade pela “alfabetização” em Geografia, Filosofia, História e So-

ciologia.

Com esta abordagem estaríamos oportunizando ao aluno a posse de alguma instrumentação – embora não suficiente – para que desde as Séries Iniciais ele inicie o processo de edificação de sua cidadania.

Quem sabe Estudos Sociais seja, por tudo isso, tão importante no currículo das Séries Iniciais que eliminá-lo só seria interessante para aqueles – nós sabemos quem são – a quem não convém mudar os rumos deste país!

NOTAS

1. Sugerimos o artigo “Estudos Sociais no 1º Grau”, de Elza Nadai, publicado no “Em Aberto”, INEP, Brasília, ano 7, nº 37, Jan./Mar. 1988. Nele a autora procura analisar, historicamente, a introdução dos Estudos Sociais na escola de 1º Grau, no Brasil e explicitar a natureza, os objetivos e a trajetória dos debates que visam sua desativação.
2. Nas demais séries é preciso – insistimos – que a Filosofia, Geografia, História e Sociologia, paulatinamente, assumam sua especificidade, uma vez que possuem seu arcabouço teórico metodológico próprio.
3. Proposta Curricular para o Ensino de Geografia – 1º Grau – CENP – São Paulo, 1986.
4. Arroyo, Miguel – Comunicação apresentada no II Seminário de Estudos Sociais, UFMG, Cader-nos (2), out. 1985.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Valéria T. Burla de. A Geografia na Integração Social. In: *Encontro Nacional de Ensino de Geografia*, Brasília, 1, 1987. p. 11-4.
- CABRINI, Conceição et alii. *O Ensino de história: revisão urgente*. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- HELLER, Agnes. *Teoría de la história*. Barcelona, Ed. Fontamara, S.A., 1985.
- ... *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- LE GOFF, Jacques. *A nova história*. Porto, Edições 70, s.d.
- PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro, Record Cultural, s.d.

RANDLE, P. H. *Valor formativo de la Geografía*.
Buenos Aires, SENOC, 1985.
RESENDE, Márcia Spyer. *A Geografia do aluno
trabalhador: caminhos para uma prática de*

ensino. São Paulo, Edições Loyola, 1986.
TELLES, Norma Abreu. *Cartografia Brasilis ou
esta história está mal contada*. São Paulo, Loyola, 1984.

Palestra proferida no II Encontro Regional de Estudos sobre Currículo por Atividades, agosto/88,
Santa Maria, RS.

ANTÔNIO CASTROGIOVANNI e BEATRIZ T. DAUDT FISCHER são professores do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.