

4ª EDIÇÃO

Dermeval Saviani

ESCOLA E DEMOCRACIA

- *Teorias da Educação*
- *Curvatura da vara*
- *Onze teses sobre educação e política*

5

COLEÇÃO
POLÊMICAS DO
NOSSO TEMPO

EDITORA
AUTORES
ASSOCIADOS



CORTEZ
EDITORA

SUMÁRIO

O PROBLEMA.....	3
AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS	5
A PEDAGOGIA TRADICIONAL.....	5
A PEDAGOGIA NOVA.....	7
A PEDAGOGIA TECNICISTA.....	12
AS TEORIAS CRÍTICO - REPRODUTIVISTAS	17
TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	18
TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO (AIE)	23
TEORIA DA ESCOLA DUALISTA	27
PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO	32
POST-SCRIPTUM	35
ESCOLA E DEMOCRACIA I	39
A TEORIA DA CURVATURA DA VARA	39
O HOMEM LIVRE	42
A MUDANÇA DE INTERESSES.....	44
A FALSA CRENÇA DA ESCOLA NOVA	46
ENSINO NÃO É PESQUISA.....	49
A ESCOLA NOVA NÃO É DEMOCRÁTICA	52
ESCOLA NOVA: A HEGEMONIA DA CLASSE DOMINANTE	54

AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA MARGINALIDADE

O PROBLEMA

De acordo com estimativas relativas a 1970, "cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina".¹ Isto sem se levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizadas dela.

O simples dado acima indicado lança de imediato em nossos rostos a realidade da marginalidade relativamente ao fenômeno da escolarização. Como interpretar esse dado? Como explicá-lo? Como as teorias da educação se posicionam diante dessa situação?

Grosso modo, podemos dizer que, no que diz respeito à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos.

Num primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.

Num segundo grupo, estão às teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.

¹ Tedesco, 1981, p. 67

Ora, percebe-se facilmente que ambos os grupos explicam a questão da marginalidade a partir de determinada maneira de entender as relações entre educação, e sociedade. Assim, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí, como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, pois, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existe, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária.

Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe

que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. Nesse sentido, a educação, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, se converte num fator de marginalização já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

Tomando como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos, denominarei as teorias do primeiro grupo de "teorias não-críticas" já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de teorias "crítico-reprodutivistas".

AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS

A PEDAGOGIA TRADICIONAL

A constituição dos chamados "sistemas nacionais de ensino" data de inícios do século passado. Sua organização inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. O direito de todos à educação

decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do "Antigo Regime", e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado "livremente" entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos.

"redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política"²

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

À teoria pedagógica acima indicada correspondia determinada maneira de organizar a escola. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que

² Zanotti, 1972, p.22,23

expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma crescente decepção. A referida escola, além de não conseguir realizar seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem sucedidos) ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional.

A PEDAGOGIA NOVA

As críticas à pedagogia tradicional formuladas a partir do final do século passado foram, aos poucos, dando origem a uma outra teoria da educação. Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a escola tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar

a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira "de interpretá-la educação e ensaiando implantá-la, primeiro através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado. Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto. É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram a pedagogia a partir da preocupação com os "anormais" (ver, por exemplo, Decroly e Montessori). A partir das experiências levadas a efeito com crianças "anormais" é que se pretendeu generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sistema escolar. Nota-se, então, uma espécie de bio-psicologização da sociedade, da educação, e da escola. Ao conceito de "anormalidade biológica" construído a partir da constatação de deficiências neuro-fisio-lógicas se acrescenta o conceito de "anormalidade psíquica" detectada através dos testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais. Eis a "grande descoberta": os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo. Marginalizados são os "anormais",

isto é, os desajustados e desadaptados de todos os matizes. Mas a "anormalidade" não é algo, em si, negativo; ela é, simplesmente, uma diferença. Portanto, podemos concluir, ainda que isto soe paradoxal, que a anormalidade é um fenômeno, normal. Não é, pois, suficiente para caracterizar a marginalidade. Esta está marcada pela desadaptação ou desajustamento, fenômenos associados ao sentimento de rejeição. A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

Para funcionar de acordo com a concepção acima exposta, obviamente a organização escolar, teria que passar por uma sensível reformulação. Assim, em lugar de classe confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação inter-pessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didático ricos, biblioteca de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido.

O tipo de escola acima descrito não conseguiu, entretanto alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional. Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma

tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a "Escola Nova" aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites.

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a "Escola Nova" o agravou. Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino", ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante".³

Cabe assinalar que o papel da "Escola Nova" acima descrito se manifestou mais nitidamente no caso da América Latina. Em verdade, na maioria dos países dessa região os sistemas de ensino começaram a assumir feição mais nítida já no século atual, quando o escolanovismo estava largamente disseminado na Europa e principalmente nos Estados Unidos, não deixando, em conseqüência, de influenciar o pensamento pedagógico latino-americano. Portanto, a disseminação das escolas efetuada segundo os moldes tradicionais não deixou de ser de alguma forma perturbada pela propagação do ideário da pedagogia nova, já que esse

³ Saviani, 1980.

ideário ao mesmo tempo que procurava evidenciar as "deficiências" da escola tradicional, dava força à idéia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos.

A PEDAGOGIA TECNICISTA

Ao findar a primeira metade do século atual, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustradas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. A pedagogia nova, ao mesmo tempo que se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento segundo o qual a pedagogia nova é portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade. Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de "Escola Nova Popular", cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do

trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho.

O fenômeno acima mencionado nos ajuda a entender a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de "pedagogia tecnicista". Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de junções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva - na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Cumprir notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova os meios são dispostos e estão à disposição da relação professor-aluno, estando, pois, a serviço dessa relação, na pedagogia tecnicista a situação se inverte. Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema

da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema. Como o sistema comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações; como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema - cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. A educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico conclui-se, pois, que se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova aprende a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

À teoria pedagógica acima exposta corresponde uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo de burocratização. Com efeito, acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas de como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas

específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente através do preenchimento de formulários. O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. Com isto o problema da marginalidade só tendeu a se agravar: o conteúdo do ensino tornou-se ainda mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas se tornou irrelevante em face dos altos índices de evasão e repetência.

A situação acima descrita afetou particularmente a América Latina já que desviou das atividades-fim para as atividades-meio parcela considerável dos recursos sabidamente escassos destinados à educação. Por outro lado sabe-se que boa parte dos programas internacionais de implantação de tecnologias de ensino nesses países tinham por detrás outros interesses como, por exemplo, a venda de artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos.⁴

⁴ Cf. Mattelart, 1976 e s/d

AS TEORIAS CRÍTICO - REPRODUTIVISTAS

Como já assinali, o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estaria, por esta razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo eu as denominei de "teorias não-críticas". Inversamente, as teorias do segundo grupo - que passarei a examinar - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente a conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas". Tais teorias contam com um razoável número de representantes e se manifestam em diferentes versões. Há, por exemplo, os chamados "radicais americanos" cujos principais representantes são Bowles e Gintis, através do livro *Schooling in Capitalist America* (1976) que podem ser classificados nesse grupo de teorias. Tais autores consideram que a escola tinha, nas origens, uma função equalizadora. Entretanto, atualmente ela se torna cada vez mais discriminadora e repressiva. Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista.

Em que pesem as diferentes manifestações, considero que, no âmbito desse grupo, as teorias que maior repercussão tiveram e que alcançaram um maior nível de elaboração são as seguintes:

- a) "Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica";
- b) "Teoria da escola enquanto Aparelho ideológico de Estado (AIE)";
- c) "Teoria da escola dualista".

A seguir comentarei brevemente cada uma delas.

TEORIA DO SISTEMA DE ENSINO ENQUANTO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Esta teoria está desenvolvida na obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, de P. Bourdieu e J. C. Passeron (1975). A obra é constituída de dois livros. No Livro I, fundamentos de uma teoria da violência simbólica, a teoria é sistematizada num corpo de proposições logicamente articuladas segundo um esquema analítico-dedutivo. O Livro II expõe os resultados de uma pesquisa empírica levada a cabo pelos autores no sistema escolar francês em um de seus segmentos, qual seja, a Faculdade de Letras. Como as análises do Livro II podem ser consideradas como aplicações a um caso historicamente determinado dos princípios gerais enunciados no Livro I, ainda que tenham servido, ao mesmo tempo, como ponto de partida para a construção dos princípios do Livro I, minha exposição se limitará ao conteúdo do Livro I.

O arcabouço do Livro I constitui, mais do que uma sociologia da educação, uma sócio-lógica da educação. Isto porque não se trata de uma análise

da educação como fato social, mas da explicitação das condições lógicas de possibilidade de toda e qualquer educação para toda e qualquer sociedade de toda e qualquer época ou lugar. Trata-se de uma teoria axiomática que se desdobra dedutivamente dos princípios universais para os enunciados analíticos de suas conseqüências particulares. Por isso, cada grupo de proposições começa sempre por um enunciado universal (todo poder de violência simbólica..., toda ação pedagógica etc.) e termina por uma aplicação particular, expressa através da fórmula "uma formação social determinada..." Por outro lado, no intuito de preservar a validade universal da teoria, os autores têm o cuidado de utilizar sempre a expressão "grupos ou classes", jamais se referindo apenas às classes simplesmente; o que indica que a validade da teoria não pretende se circunscrever apenas às sociedades de classes mas se estende também às sociedades sem classes que porventura tenham existido ou venham a existir. Em suma, o axioma fundamental (proposição zero), que enuncia a teoria geral da violência simbólica, se aplica ao sistema de ensino que é definido, pois, como uma modalidade específica de violência simbólica (proposições de grau 4) através de proposições intermediárias que tratam, sucessivamente, da ação pedagógica (proposições de grau 1), da autoridade pedagógica (proposições de grau 2) e do trabalho pedagógico (proposições de grau 3).

Por que violência simbólica? Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Sobre a base da força material e sob sua determinação erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é

reforçar, por dissimulação, as relações de força material. É essa a idéia central contida no axioma fundamental da teoria. Senão vejamos o seu enunciado:

"Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força."⁵

Vê-se, pois, que o reforçamento da violência material se dá pela sua conversão ao plano simbólico onde se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita. Assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural).

A violência simbólica se manifesta de múltiplas formas: a formação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, jornais etc.; a pregação religiosa; a atividade artística e literária; a propaganda e a moda; a educação familiar etc. No entanto, na obra em questão, o objetivo de Bourdieu e Passeron é a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Daí, o subtítulo da obra: "elementos para uma teoria do sistema de ensino". Para isso, partindo, como já disse, da teoria geral da violência simbólica, buscam explicitar a ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Essa imposição, para se exercer, implica necessariamente a autoridade pedagógica (AuP), isto é, um

⁵ Bourdieu-Passeron, 1975, p.19

"poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima".⁶

A referida ação pedagógica (AP) que se exerce através da autoridade pedagógica (AuP) se realiza através do Trabalho Pedagógico (TP) entendido

"como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado".⁷

Para a compreensão do sistema de ensino é de fundamental importância a distinção entre trabalho pedagógico (TP) primário (educação familiar) e trabalho pedagógico secundário, cuja forma institucionalizada é o trabalho escolar (TE). Como os autores indicam no "escolio" da proposição 1

"reservou-se a seu momento lógico (proposições de grau 4) a especificação das formas e dos efeitos de uma Ação Pedagógica (AP) que se exerce no quadro de uma instituição escolar; e somente na última proposição (4.3.) que se encontra caracterizada expressamente a AP escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima".⁸

A proposição 4.3 sintetiza, pois, de modo exaustivo, o conjunto da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica. Vale a pena, então, apesar de sua extensão, transcrevê-la integralmente:

"Numa formação social determinada, o SE dominante pode constituir o TP dominante como TE sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas da formação social em que ele se exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições

⁶ Ibidem, Proposição 2.1., p.27.

⁷ Ibidem, Proposição 3, p.44

⁸ Ibidem, p.20 - 21

necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência)."⁹

Portanto, a teoria não deixa margem a dúvidas. A função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais. Pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.

Como interpretar, nesse quadro, o fenômeno da marginalidade?

De acordo com essa teoria, marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma.

Eis a função logicamente necessária da educação. Não há, pois, outra alternativa. Toda tentativa de utilizá-la como instrumento de superação da marginalidade não é apenas uma ilusão. É a forma através da qual ela dissimula, e por isso cumpre eficazmente, a sua função de marginalização. Todos os esforços, ainda que oriundos dos grupos ou classes dominados, reverte sempre no reforçamento dos interesses dominantes.

"E pela mediação desse efeito de dominação da AP dominante que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram

⁹ Ibidem, p.75

objetivamente e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas AP dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico)."¹⁰

Eis porque, Snyders resumiu sua crítica a essa teoria na seguinte frase:

"Bourdieu-Passeron ou a luta de classes impossível".¹¹

TEORIA DA ESCOLA ENQUANTO APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO (AIE)

Ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, Althusser é levado a distinguir no Estado, os Aparelhos Repressivos de Estado (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que ele enumera, provisoriamente, da seguinte forma:

- O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas).
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- O AIE familiar,
- O AIE jurídico,
- O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- O AIE sindical,
- O AIE da informação (imprensa, rádio-televisão etc),
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos etc.)."¹²

¹⁰ Ibidem, p.22.

¹¹ Snyders, 1977, p.287.

A distinção entre ambos assenta no fato de que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto que, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão.¹³

O conceito "Aparelho Ideológico de Estado" deriva da tese segundo a qual "a ideologia tem uma existência material". Isto significa dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais reguladas por rituais materiais definidos por instituições materiais.¹⁴

Em suma, a ideologia se materializa em aparelhos: os aparelhos ideológicos de Estado.

A partir desses instrumentos conceituais, Althusser avança a tese segundo a qual

"o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico Escolar".¹⁵

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos

¹² Althusser, s/d., p.43-44

¹³ Ibidem, p.46-47

¹⁴ Ibidem, p.88-89

¹⁵ Ibidem, p. 60

a fio de audiência obrigatória "saberes práticos" envolvidos na ideologia dominante.

16

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a, escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização, mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os "pequeno-burgueses de toda a espécie".¹⁷

Uma pequena parte, enfim, atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos "agentes da exploração" (no sistema produtivo), dos "agentes da repressão" (nos Aparelhos Repressivos de Estado) e dos "profissionais da ideologia" (nos Aparelhos Ideológicos de Estado).¹⁸

Em todos os casos, trata-se de reproduzir as relações de exploração capitalista. Nas palavras de Althusser:

"é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir-faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados".¹⁹

Nesse contexto, como se coloca o problema da marginalidade? O fenômeno da marginalização se inscreve no próprio seio das relações de produção capitalista que se funda na expropriação dos trabalhadores pelos capitalistas. Marginalizado é, pois, a classe trabalhadora. O AIE escolar, em lugar de instrumento de equalização social constitui um mecanismo construído pela burguesia para

¹⁶ Ibidem, p.64.

¹⁷ Ibidem, p.65.

¹⁸ Ibidem, p.65.

¹⁹ Ibidem, p.66.

garantir e perpetuar seus interesses. Se as teorias do primeiro grupo (por isso elas bem merecem ser chamadas de não-críticas) desconhecem essas determinações objetivas e imaginam que a escola possa cumprir o papel de correção da marginalidade, isso se deve simplesmente ao fato de que aquelas teorias são ideológicas, isto é, dissimulam, para reproduzi-las, as condições de marginalidade em que vivem as camadas trabalhadoras.

No entanto, diferentemente de Bourdieu-Passeron, Althusser não nega a luta de classes. Ao contrário, chega mesmo a afirmar que

"os AIE podem ser não só o alvo mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes".²⁰

Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heróica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito. O parágrafo um tanto longo que me permito transcrever, fundamenta essa conclusão:

"Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que 'ensinam'. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos."²¹

²⁰ Ibidem, p.49

²¹ Ibidem, p.67-68

TEORIA DA ESCOLA DUALISTA

Essa teoria foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'école capitaliste en France* (1971). Chamo de "teoria da escola dualista" porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado.

Os autores procedem de modo didático, enunciando preliminarmente as teses básicas que sucessivamente passam a demonstrar. Assim, na primeira parte, após dissipar as "ilusões da unidade da escola" formulam seis proposições fundamentais que passarão a demonstrar ao longo da obra:

1. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede secundária superior (rede S.S.).
2. Existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária-profissional (rede P.P.).
3. Não existe terceira rede.
4. Estas duas redes constituem, pelas relações que as definem, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho ideológico do Estado capitalista.
5. Enquanto tal, este aparelho contribui, pela parte que lhe cabe, a reproduzir as relações de produção capitalistas, quer dizer em definitivo a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante.

6. É a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais) os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos." ²²

Através de minuciosa análise estatística os autores se empenham em demonstrar, na segunda parte, as três primeiras proposições, isto é, a existência de apenas duas redes de escolarização: as redes PP e SS. A quarta proposição é objeto das terceira e quarta partes; na terceira parte se procura pôr em evidência que:

"é a mesma ideologia dominante que é imposta a todos os alunos sob formas necessariamente incompatíveis;"²³

Na quarta parte se demonstra que a divisão em duas redes atravessa o aparelho escolar em seu conjunto, portanto, desde a escola primária, contrariamente às aparências de unidade da escola primária. Mais do que isso, afirmam os autores que:

"é na escola primária que o essencial de tudo o que concerne ao aparelho escolar capitalista se realiza". ²⁴

Finalmente, a quinta parte é dedicada à demonstração das duas últimas proposições evidenciando, então, que:

"o aparelho escolar, com suas duas redes opostas, contribui para reproduzir as relações sociais de produção capitalista". ²⁵

²² Baudelot-Establet

²³ Ibidem, p.47.

²⁴ Ibidem, p.47.

²⁵ Ibidem, p. 47.

Importa reter que, nesta teoria, é retomado o conceito de Althusser ("Aparelho Ideológico de Estado") definindo-se o aparelho escolar como "unidade contraditória de duas redes de escolarização".²⁶

Enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção) são práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita de ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária.

Vê-se, pois, a especificidade dessa teoria. Ela admite a existência da ideologia do proletariado. Considera, porém, que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, isto é, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses. O parágrafo abaixo transcrito é extremamente esclarecedor a respeito:

²⁶ Ibidem, p.281

"A contradição principal existe brutalmente *fora* da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado: ela se trava nas relações de produção, que são relações de exploração. Como aparelho ideológico de Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológica do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos *exteriores* à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa à *ideologia proletária* que existe fora da escola nas massas operárias e suas organizações. A ideologia proletária não está *presente em pessoa* na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências: entretanto, inclusive por meio dessas resistências, é ela própria que é *visada no horizonte* pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa." ²⁷

No quadro da "teoria da escola dualista" o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Conseqüentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Assim, pode-se concluir que a escola é ao mesmo tempo um fator de marginalização relativamente à cultura burguesa assim como em relação à cultura proletária. Em face da cultura burguesa, pelo fato de inculcar à massa de operários que tem acesso à rede PP apenas os subprodutos da própria cultura burguesa. Em relação à cultura proletária, pelo fato de recalá-la, forçando os operários a representarem sua condição nas categorias da ideologia burguesa. Conseqüentemente, a escola, longe de ser um instrumento de equalização social é duplamente um fator de marginalização: converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura

²⁷ Ibidem, p.280(grifos no original)

burguesa, mas também em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino.

Pode-se, pois, concluir que, se Baudelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que a escola, enquanto aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. Se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil. Eis porque Snyders²⁸ resume sua crítica à teoria da escola dualista com a expressão: "Baudelot-Establet ou a luta de classe inútil".

Ao terminar esse rápido esboço relativo às teorias crítico-reprodutivistas cumpre assinalar que, obviamente, tais teorias não deixaram de exercer influência na América Latina tendo alimentado ao longo da década de 70 uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores

²⁸ Snyders 1977, III Parte, Cap. V. p.338-44

um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região.

PARA UMA TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

O leitor terá notado que, quando me referi às teorias não-críticas, após expor brevemente o conteúdo de cada uma, procurei mostrar a forma de organização e funcionamento da escola decorrente da proposta pedagógica veiculada pela teoria. Já em relação às teorias crítico-reprodutivistas isto não foi feito. Na verdade estas teorias não contém uma proposta pedagógica. Elas se empenham tão-somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e mascara: seus determinantes materiais.

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do Suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção a escola na sociedade

capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí, seu caráter segregador e marginalizados Daí, sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a História é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas.

O problema permanece, pois, em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos de escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dominados? Da perspectiva do tema deste artigo a questão recebe a seguinte formulação: é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? (Limite-me aqui a

afirmar a possibilidade dessa teoria, já que escapa aos objetivos desse artigo, o desenvolvimento da mesma).

Uma teoria do tipo acima enunciado se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

POST-SCRIPTUM

Os leitores certamente terão estranhado que, ao longo de um texto versando sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade, não apareceu uma palavra sequer sobre a "teoria da educação compensatória". Tal estranheza parece procedente já que, se há alguma proposta educativa intimamente ligada à questão da marginalidade, esta é a chamada educação compensatória. Com efeito, não é exatamente a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas "crianças carentes" que constitui a razão de ser da educação compensatória? Não é a educação compensatória a estratégia acionada para superar o problema da marginalidade na medida em que se propõe nivelar as pré-condições de aprendizagem pela via da compensação das desvantagens das crianças carentes?

Entretanto, devo dizer que não considero a educação compensatória uma teoria educacional seja no sentido de uma interpretação do fenômeno educativo que acarreta determinada proposta pedagógica (como ocorre com as teorias não-críticas), seja no sentido de explicitar os mecanismos que regem a organização e funcionamento da educação explicando, em consequência, as suas funções (como no caso das teorias crítico-reprodutivistas) seja, ainda, no sentido de um esforço para equacionar, pela via da compreensão teórica, a questão prática da contribuição específica da educação no processo de transformação estrutural da sociedade (como será o caso de uma teoria crítica da educação).

A meu ver, a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-

reprodutivistas. Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos sócio-economicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores. Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se, pois, que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada.

O caráter de compensação de deficiências prévias ao processo de escolarização nos permite compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica não se trata de reconhecer seus limites mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A conseqüência é a pulverização de

esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional.

Essas constatações me levaram à conclusão de que a própria expressão "educação compensatória" coloca o problema em termos invertidos, isto é, o termo que aparece como substantivo deveria ser o adjetivo e vice-versa. Portanto, se se quer compensar as carências que caracterizam a situação de marginalidade das crianças das camadas populares, é preciso considerar que há diferentes modalidades de compensação: compensação alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva, compensação familiar etc. Neste quadro, constatada a existência de deficiências especificamente educacionais, caberia se falar não em educação compensatória (atribuindo-se à educação a responsabilidade de compensar todo tipo de deficiência) mas em compensação educacional. E aqui fica, finalmente, evidenciada a não-autonomia teórica da "educação compensatória", uma vez que a exigência de tratamento diferenciado, de respeito às diferenças individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem bem como a ênfase na diversificação metodológica e técnica, no sentido de suprir as carências dos educandos, são preocupações próprias do tipo de teor a denominada neste texto de "pedagogia nova".

No contexto da América Latina, a tendência atualmente em curso (frequentemente reforçada pelo patrocínio de organismos internacionais) de difusão da educação compensatória com a conseqüente valorização da pré-escola entendida como mecanismo de solução do problema do fracasso escolar das crianças das camadas trabalhadoras no ensino de primeiro grau deve, pois, ser

submetida a crítica. Com efeito, tal tendência acaba por se configurar numa nova forma de contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente. Exemplo eloqüente desse desvio é o caso da cidade de São Paulo onde, após dez anos de merenda escolar, os índices de fracasso escolar na passagem da primeira para a segunda série do primeiro grau, em lugar de diminuir, aumentaram em 6%.

Cumpra, pois, não tergiversar. Não se trata de negar a importância dos diferentes programas de ação compensatória. Considerá-los, porém, como programas educativos implica um afastamento ainda maior, em lugar da aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo.

ESCOLA E DEMOCRACIA I

A TEORIA DA CURVATURA DA VARA

Abordagem Política do Funcionamento Interno da Escola de 1º grau.

Parece-me à primeira vista, que poderíamos fazê-lo de duas maneiras: abordarmos a questão da organização da escola de 1º grau, e aí então colocaríamos ênfase nas atividades meio, focalizando o papel do diretor, suas relações com os técnicos intermediários, orientadores, supervisores, assim por diante, chegando em seguida ao professor e aos alunos. Neste caso o enfoque estaria nas atividades-meios, ou seja, na organização. A outra forma de abordar seria enfatizar as atividades-fins, e nesse sentido examinar mais propriamente como se desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos ele adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos. Bem, é melhor me preocupar com as atividades-fins e deixar à margem a questão da organização da escola de 1º grau. Enfatizarei justamente a problemática do ensino que se desenvolve no interior da escola de 1º grau, pensando que funções políticas esse ensino desempenha. Já que a abordagem é política, vou logo me colocar no coração do político. Nesse sentido, farei uma exposição centrada em três teses. Enunciarei para vocês as três teses, que vou apenas comentar rapidamente; em seguida, extrairéi delas algumas conseqüências para a educação brasileira e complementarei com um apêndice. Para retirar o *suspense* sobre a forma da minha exposição, eu já antecipo quais são as teses e também qual é o apêndice. Vejam bem, todas elas são teses políticas; no entanto, a primeira, por ser mais geral, eu a considero uma tese filosófico-histórica. Poderíamos enunciá-la da seguinte maneira:

"do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência".

Uma segunda tese, que se articula com essa, é uma tese que eu chamaria pedagógico-metodológica, e a enuncio assim:

"do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos".

Vejam, então, que eu estou me colocando diretamente no coração do político. Estou enunciando teses; isso significa posições, e posições polêmicas. Dessas duas teses eu retiro uma terceira, que, portanto, opera como uma conclusão das duas primeiras. As duas primeiras funcionam como premissas para extrair uma terceira tese conclusiva. Essa é uma tese especificamente política, de política-educacional. Eu a enuncio da seguinte maneira:

"de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática".

Bem, essa terceira tese eu derivo das duas primeiras. Em seguida examinaremos as conseqüências disso na educação brasileira, e por último farei referência a um apêndice. Nesse apêndice farei uma pequena consideração sobre a "teoria da curvatura da vara". Eu não sei se a teoria da curvatura da vara é conhecida. Ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte:

"quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto".

Com essa teoria da curvatura da vara, completarei este texto.

A impossibilidade de desenvolver todas as teses acima colocadas, faz com que eu apenas as enuncie para, em seguida, tirar algumas conseqüências e, a partir delas provocar um debate, e mais do que isso, deixá-las para serem exploradas mais profundamente em outros trabalhos. Entre parênteses, eu acrescentaria apenas que essas teses derivam de uma reflexão relativamente amadurecida, que venho desenvolvendo há algum tempo. Alguma coisa já tenho até exposto em alguns textos ou palestras.

Quanto à primeira tese,

"do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência",

O que eu quero dizer com isso é, basicamente, o seguinte: nós estamos hoje, no âmbito da política educacional e no âmbito do interior da escola, na verdade nos digladiando com duas posições antitéticas e que, via de regra, convencionalmente são traduzidas em termos do novo e do velho, da pedagogia nova e da pedagogia tradicional. Essa pedagogia tradicional é uma pedagogia que se funda numa concepção filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência. O que isso significa do ponto de vista histórico-filosófico?

O HOMEM LIVRE

Se nós voltarmos à antiguidade grega vamos verificar que, em verdade, a filosofia da essência não implicava maiores problemas lá, e a pedagogia que decorria dessa filosofia, por sua vez, não implicava problemas políticos muito sérios, na medida em que o homem, o ser humano, era identificado com o homem livre; o escravo não era ser humano, conseqüentemente a essência humana só era realizada nos homens livres. Então, o problema do escravismo, sobre o qual se assentava a produção da sociedade grega, ficava descartado e nem era um problema do ponto de vista filosófico-pedagógico.

Durante a Idade Média essa concepção essencialista recebe uma inovação, que diz respeito justamente à articulação da essência humana com a criação divina; portanto, ao serem criados os homens segundo uma essência predeterminada, também já seus destinos eram definidos previamente; conseqüentemente, a diferenciação da sociedade entre senhores e servos já estava marcada pela própria concepção que se tinha da essência humana. Então, a essência humana justificava as diferenças.

Ora, coisa diversa vem a ocorrer na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. Nós vamos ter, justamente aí, que a burguesia, classe em ascensão, vai se manifestar como uma classe revolucionária, e, enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero. Em outros termos: a dominação da nobreza e do clero era uma dominação não-natural,

não-essencial, mas, social e acidental, portanto, histórica. Vejam que toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história. Ora, naquele momento, a burguesia se colocava justamente na direção do desenvolvimento da história e seus interesses coincidiam com os interesses do novo, com os interesses da transformação; e é nesse sentido que a filosofia da essência, que vai ter depois como consequência a pedagogia da essência, vai fazer uma defesa intransigente da igualdade essencial dos homens. Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade, que se vai postular a reforma da sociedade. Lembrem-se, de passagem, de Rousseau. O que defendia Rousseau? Que tudo é bom enquanto sai do autor das coisas. Tudo degenera quando passa às mãos dos homens. Em outros termos, a natureza é justa, é boa. E no âmbito natural a igualdade está preservada. As desigualdades (vejam o "Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens") são geradas pela sociedade. Ora, esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a idéia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais, configuravam injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela teria que ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual.

Vejam então como é que se tece todo o raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade se funda na igualdade natural, ou melhor,

essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho, e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre de vendê-la ou não, de vendê-la a este ou aquele, de vender, então, a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

A MUDANÇA DE INTERESSES

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesse dela não caminham mais em

direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história é contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia se defender desse interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homem não são essencialmente iguais; os homens são essência mente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

Eis, em síntese, o que eu quis dizer com a minha primeira tese, tese filosófico-histórica,

"do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência"

Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que

impedem a realização de parcela considerável dos homens. Entretanto, neste momento, não é a burguesia que assume o papel revolucionário, como assumira no início dos tempos modernos. Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora.

A FALSA CRENÇA DA ESCOLA NOVA

A segunda tese eu enunciei da seguinte forma:

"do caráter científico do método tradicional, e do caráter pseudocientífico dos métodos novos".

Vejam que no fundo as minhas teses estão indo contra a tendência corrente, contra a tendência dominante. E por que isso? Porque, vejam bem, tanto, na primeira tese, como veremos agora na segunda, o que em verdade a burguesia faz, ao defender a posição que corresponde aos seus interesses, é contrapô-la ao momento anterior. Assim, no caso da pedagogia da existência e da essência, a burguesia constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando essa última como algo tipicamente medieval. Nesse sentido, ela deixa de assumir a pedagogia da essência como uma construção dela própria. Veremos agora, em relação ao método, como essa questão se coloca de modo também bastante claro. Eu vou especificar um pouco mais a questão do método, porque diz respeito justamente ao modo como a gente trabalha no interior da própria escola, no interior da sala de aula. E aqui nós poderíamos nos lembrar, já diretamente, do movimento da Escola Nova, que pintou justamente o método tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e como um

método medieval. Basta nós nos lembrarmos, por exemplo, de Kilpatrick, Educação para uma civilização em mudança, onde ele vai caracterizar a civilização que foi se construindo com base no surgimento da ciência moderna a partir do Renascimento como sendo a civilização em mudança. Nesse sentido, os métodos tradicionais são remetidos para a Idade Média, e, portanto, para um caráter pré-científico, e mesmo anticientífico, ou seja, dogmático. Ora, no entanto, essa crença que a Escola Nova propaga é uma crença totalmente falsa. Com efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

O que estou querendo enfatizar com isto é que esse método tradicional foi constituído após a revolução industrial, contrariamente, portanto, ao argumento que os escolanovistas comumente levantam de que a revolução industrial transformou a sociedade, determinou uma sociedade não mais estática, em mudança contínua, que essa revolução industrial, que tem seu fundamento na ciência, não teve sua contrapartida na educação, que continuou sendo pré-científica, seguindo lemas medievais. Daí a razão do método novo proclamar-se científico, proclamar-se um instrumento de introdução da ciência na atividade educativa e, em consequência, colocar a educação à altura do século, à altura da época. No entanto, esse ensino dito tradicional se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando

ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. Eu acho que esse ponto precisa ser explicitado um pouco melhor.

No ensino herbartiano, o passo da preparação significa basicamente a recordação da lição anterior, logo, do já conhecido; através do passo da apresentação, é colocado diante do aluno um novo conhecimento que lhe cabe assimilar; a assimilação, portanto o terceiro passo, ocorre por comparação, daí por que eu o denominei assimilação-comparação - a assimilação ocorre por comparação do novo com o velho; o novo é assimilado, pois, a partir do velho. Esses três passos correspondem, no método científico indutivo, ao momento da observação. Trata-se de identificar e destacar o diferente entre os elementos já conhecidos. O passo seguinte, o da generalização, significa que, se o aluno já assimilou o novo conhecimento, ele é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. Ora, no método indutivo, o momento da generalização não é outra coisa senão a subfunção, sob uma lei extraída dos elementos observados, pertencentes a determinada classe de fenômenos, de todos os elementos (observados ou não), que integram a mesma classe de fenômenos. O passo da aplicação, que é o quinto passo do método herbartiano, coincide, via de regra, com

as "lições para casa". Fazendo os exercícios, o aluno vai demonstrar se ele aprendeu, se assimilou ou não o conhecimento. Trata-se de verificar através de exemplos novos, não manipulados ainda pelo aluno, se ele efetiva-mente assimilou o que foi ensinado. Corresponde, pois, ao momento da confirmação, no caso do método científico, uma vez que, se o aluno aplicou corretamente os conhecimentos adquiridos, se ele acertou os exercícios, a assimilação está confirmada. Pode-se afirmar que ao ensino correspondeu uma aprendizagem. Por isso, a preparação da lição seguinte começa com a recapitulação da anterior, o que é feito normalmente mediante a correção da lição de casa. Eis, pois, a estrutura do método tradicional; na lição seguinte começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizeram corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento anterior, então eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento. Cabe aqui perguntar: por que o movimento da Escola Nova tendeu a classificar como pré-científico, e até mesmo como anticientífico, dogmático, o método aqui citado? Acredito que demonstrei a sua cientificidade. Mas vamos tentar agora responder a essa pergunta. A Escola Nova deve ter suas razões.

ENSINO NÃO É PESQUISA

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado

método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer uma atividade - vamos aos cinco passos do ensino novo que se contrapõem simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados, (3º passo) a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5.º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Vê-se, pois, que o ensino novo basicamente se funda nessa estrutura: ele começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. Como se vai resolver esse problema? Então, todos, alunos e professores, saem à cata de dados, dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, através dos textos, ou dados de campo. Esses dados, uma vez levantados, permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas do problema. Formulada a hipótese, é preciso passar à experimentação, é preciso testar essa hipótese. São esses os cinco passos do método novo. Diferentemente disso, o ensino tradicional se propunha a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Eis porque esse tipo de ensino, o ensino tradicional, se centra no

professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, se centra no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto que os métodos novos se centram no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, se centra nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, se privilegiam os processos de obtenção dos conhecimentos, enquanto que lá, nos métodos tradicionais, se privilegiam os métodos de transmissão dos conhecimentos já obtidos.

Bem, acho que, isto posto, um e outro método, uma e outra pedagogia, estão indicadas também as razões de cientificidade de uma e de outra. Mas, que conseqüências isso tem?

Vejam que com essa maneira de interpretar a educação, a Escola-Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo. Daí o meu prefixo pseudo ao científico dos métodos novos. Eu vou tentar explicar um pouquinho ainda isso. Por que é que o ensino era empobrecido e ao mesmo tempo se inviabilizava a pesquisa?

Vejam bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o

conhecido, isto é, senão se domina o já conhecido; não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí me parece que está uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. É aí que está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido se fazia sempre através do conhecido, e isso é um negócio muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso, ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista. Em segundo lugar, o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não o são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de "mentirinha", da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos de ensino. Em suma, só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade. Creio que está demonstrada a minha segunda tese, isto é, o caráter científico do método tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos novos.

A ESCOLA NOVA NÃO É DEMOCRÁTICA

Destas duas teses, eu vou, então, extrair a terceira,

"que é aquela conclusão segundo a qual quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e,

quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática".

Parece-me que, como diziam os escolásticos, "conclusio patet", isto é, essa tese é evidente depois do que foi explicitado em relação às duas primeiras, porque, obviamente, nós sabemos que, em relação à pedagogia nova, um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranqüilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Agora, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados-basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica a aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores disciplina. É comum a gente encontrar esta reação nos pais das crianças das classes trabalhadoras: se o meu filho não quer aprender, vocês têm que fazer com que ele queira. E o papel do professor é de garantir que o

conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade.

É nesse sentido que digo que quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Ora, na explicação da minha primeira tese, eu tinha indicado que a burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática. Conseqüentemente, a própria montagem do aparelho escolar estava aí a serviço da participação democrática, embora no interior da escola não se falasse muito em democracia, embora no interior da escola nós tivéssemos aqueles professores que assumiam, não abdicavam, não abriam mão da sua autoridade, e usavam essa autoridade para fazer com que os alunos ascendessem a um nível elevado de assimilação da cultura da humanidade.

ESCOLA NOVA: A HEGEMONIA DA CLASSE DOMINANTE

Passemos, enfim, às conseqüências para a situação educacional brasileira.

Vou tomar dois momentos para ilustrar: o primeiro momento seria aí em torno da década de 30 e o segundo seria a década de 70, mais exatamente uma

referência à reforma do ensino instituída pela Lei n.º 5.692, para verificar como é que ela se enquadra nesse esquema mais amplo de compreensão e como é que ela interferiu no interior da escola do ponto de vista político, determinando que, interiormente, as escolas cumprissem certas funções políticas.

Em relação ao momento de 30, eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polémica com os católicos, em torno do capítulo da educação, da Constituição de 34. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional de Educação, 1932, com o lançamento do manifesto dos pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de "os meios de comunicação de massa" e "as tecnologias de ensino". Eu não vou poder entrar nesse detalhe. Já tratei disso em algumas palestras que estão publicadas no livro Educação: do senso comum à consciência filosófica.

O que eu queria destacar em relação ao momento 1930 é, basicamente, o seguinte: o contraste entre o "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico". J. Nagle analisa isso com razoável detalhe na sua tese de livre-docência que versou sobre a década de 20, e foi publicada sob o título Educação e sociedade na 1ª República. Ali, Nagle faz referência a duas categorias, uma que ele

chama "o entusiasmo pela educação", que foi uma marca característica do início do século e também da década de 20 que, no entanto, entra em refluxo no final dessa década, cedendo lugar àquilo que ele chama "otimismo pedagógico" que é uma característica do escolanovismo. Ora, o importante do ponto de vista político a salientar aqui é que nessa fase do entusiasmo pela educação se pensava a escola como instrumento "de participação política, isto é, se pensava a escola como uma função explicitamente política; a primeira década desse século, a segunda, a década de 10, e a terceira, a década de 20, foram muito ricas em movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar. Nós sabemos que a década de 20 foi uma década de grande tensão, de grande agitação, de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes. Essa crise de hegemonia foi de certo modo aguçada pela organização dos trabalhadores; várias greves operárias surgiram nesse período e vários movimentos organizacionais também se deram. Com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. Daí essa expressão de Jorge Nagle "otimismo pedagógico". Passou-se do "entusiasmo pela educação", quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o "otimismo pedagógico", em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. Num outro texto, faço referência à Escola Nova como: desempenhando a função de recompor os mecanismos de hegemonia da classe dominante. Com efeito, se na fase do "entusiasmo pela educação" o lema era "Escola para todos", essa era a bandeira de luta, agora a Escola Nova vem transferir

a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade. Ora, vocês não sabem o que existe de significado político por detrás dessa metamorfose! Em verdade, o significado político, basicamente, é o seguinte: é que quando a burguesia acenava com a escola para todos (é por isso que era instrumento de hegemonia), ela estava num período capaz de expressar os seus interesses abarcando também os interesses das demais classes. Nesse sentido advogar escola para todos correspondia ao interesse da burguesia, porque era importante uma ordem democrática consolidada e, correspondia também ao interesse do operariado, do proletariado, porque para eles era importante participar do processo político, participar das decisões.

Ocorre que, na medida em que eles começam a participar, as contradições de interesses que estavam submersas sob aquele objetivo comum vêm à tona e fazem submergir o comum; o que sobressai, agora, é a contradição de interesses, ou seja, o proletariado, o operariado, as camadas dominadas, na medida em que participavam das eleições, não votavam bem, segundo a perspectiva das camadas dominantes quer dizer, não escolhiam os melhores; a burguesia acreditava que o povo instruído iria escolher os melhores governantes. Mas o povo instruído não estava escolhendo os melhores. Observe-se que não escolhiam os melhores do ponto de vista dominante. Ocorre que os melhores do ponto de vista dominante, não eram os melhores, do ponto de vista dominado. Na verdade, o povo escolhia os menos piores, porque é claro que os melhores eles não podiam escolher, uma vez que o esquema partidário não permitia que seus representantes autênticos se candidatassem. Então ele tinha que escolher, entre as facções em luta no próprio campo burguês, as opções menos piores; só que as menos piores, do ponto de vista

dos interesses dos dominados, eram as piores do ponto de vista dominante. "Ora, então essa escola não está funcionando bem" foi o raciocínio das elites, das camadas dominantes; e se essa escola não está funcionando bem, é preciso reformar a escola. Não basta a quantidade, não adianta dar escola para todo mundo desse jeito. E surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do, ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta. Sobre isso, haveria coisas interessantíssimas para a gente discutir em relação ao que está ocorrendo no Brasil, hoje; a contradição da política educacional atual, em que a proposta de base, referente ao ensino fundamental, é, a meu modo de ver, populista, e a proposta de cúpula, em relação à pós-graduação, é elitista.

Em suma, o momento de 30, no Brasil, através da ascensão do escolanovismo, correspondeu a um refluxo e até a um desaparecimento daqueles movimentos populares que advogavam uma escola mais adequada aos seus interesses. E por que isso?, A partir de 30, ser progressista passou a significar ser escolanovista. E aqueles movimentos sociais, de origem, por exemplo, anarquista, socialista, marxista, que conclamavam o povo a se organizar e reivindicar a criação de escolas para os trabalhadores, perderam a vez, e todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista. Bem, eu poderia me estender, puxar o fio da, história, de 30 até agora, mas vamos fazer um corte, e vou tomar a reforma de 1971 como uma outra indicação prática dessa tese que enunciei.

O que fez a Lei n.º 5.692? Tomemos, por exemplo, o princípio de flexibilidade, que é a chave da lei, que é a grande descoberta dessa lei, a sua

grande inovação. Ela é tão flexível que pode até não ser implantada. E mais ainda: é tão flexível que pode até ser revogada sem ser revogada; e eu não estou inventando, não. Peguem o Parecer nº 45/72, da profissionalização, em confronto; com o Parecer nº 76/75, também da profissionalização. O primeiro parecer regulamentou o artigo 5º da Lei; o segundo revogou o primeiro e, com ele, revogou também o artigo 5º da Lei; só que, mediante o princípio da flexibilidade, ele não revogou, ele reinterpreto. Reinterpreto, e o artigo 5º permanece nela.

Através dessa flexibilidade, se instituiu por exemplo, aquela diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal. Ora, o que é a terminalidade real senão admitir que quem tem pouco continua tendo menos ainda? Às vezes eu digo, brincando, que nesse sentido o capitalismo é bem evangélico. Ele aplica ao pé da letra a máxima evangélica enunciada na parábola dos talentos:

"ao que tem se lhe dará; e ao que não tem, até o pouco que tem lhe será tirado".

Em relação a essa diferenciação entre terminalidade ideal e terminalidade real, se diz comumente o seguinte: todo o conteúdo de aprendizagem do 1º grau será dado em oito anos; eis o legal, ou seja, o ideal. Mas, naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos, então que se organize esse conteúdo para seis anos, em outros para quatro ou para dois, e assim por diante; e, numa mesma região, a escola que não tem condição de dar oito, que dê 6, e assim por diante; e, numa mesma classe, para aqueles alunos que não têm condições de chegar lá no oitavo, você dá uma formação geral em quatro anos, que é quase só o que eles vão ter mesmo; em seguida, sondagem de aptidão, e se encaminha para o mercado de trabalho. Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado

aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade.

Outro ponto apenas, e eu já passo para a teoria da curvatura da vara, porque acho que estão todos curiosos em relação a ela. Então, uma observação só, sobre a reformulação curricular. Uma outra "descoberta" da Lei nº 5.692 foi a reformulação curricular através de atividades, áreas de estudos e disciplinas, determinando que o ensino, nas primeiras oito séries, se desenvolvesse predominantemente sob a forma de atividades e áreas de estudo. Ora, essas atividades e áreas de estudos são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares; e todos sabem que isso efetivamente ocorreu e vem ocorrendo.

Vou dispensar outras ilustrações vinculadas à Lei n.º 5.692; apenas eu gostaria de enfatizar isso: que contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das

massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares, no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se e que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. Associada a essa prioridade de conteúdo, que eu já antecipei, me parece fundamental que se esteja atento para a importância da disciplina, quer dizer, sem disciplina esses conteúdos relevantes não são assimilados. Então, eu acho que nós conseguiríamos fazer uma profunda reforma na escola, a partir de seu interior, se passássemos a atuar segundo esses pressupostos e mantivéssemos uma preocupação constante com o conteúdo e desenvolvéssemos aquelas fórmulas disciplinares, aqueles procedimentos que garantissem que esses conteúdos fossem realmente assimilados. Por exemplo, o

problema dos elementos das camadas populares nas salas de aula implica redobrados esforços por parte dos responsáveis pelo ensino, por parte dos professores, mais diretamente. O que ocorre, via de regra, é que, dadas as condições de trabalho, e dado o próprio modelo que impregna a atividade de ensino e traz, então, exigências e expectativas para professores e alunos, tudo isso faz com que o próprio professor tenda a cuidar mais daqueles que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles que têm mais dificuldade. E é assim que nós acabamos, como professores, no interior da sala de aula, reforçando a discriminação e sendo politicamente reacionários.

Quanto ao apêndice, relativo à "teoria da curvatura da vara", eu faço apenas um comentário rápido e encerro. Na verdade, introduzi esse apêndice simplesmente pelo seguinte: a ênfase que dei, invertendo a tendência corrente, decorre da consideração de que, na tendência corrente, a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova. E é nesse sentido que o raciocínio habitual tende a ser o seguinte: as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude. O que se evidencia através de minhas teses é justamente o inverso.

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa é justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas

como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.