

A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR*

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Professora Livre Docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP-Botucatu.

Resumo: O texto traz uma análise geral da contribuição da sociologia da educação para a compreensão da educação escolar. Neste sentido, busca identificar a relação da educação, escola e sociedade para conceituar a escola como uma instituição social com origem e desenvolvimento na modernidade. A seguir, traz informações históricas sobre a escola pública no Brasil, problematizando-a, numa perspectiva sociológica, com a desigualdade social. É importante destacar aqui que o texto analisa, cuidadosamente, a função da escola, concluindo com sua finalidade social e política de contribuir para a organização da sociedade brasileira.

Palavras chaves: Escola, Escola Pública, Desigualdade Social.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

Pensar a escola na perspectiva da Sociologia da Educação implica, em primeiro lugar, que pensemos sobre a relação entre educação, escola e sociedade. Tomemos como ponto de partida uma das mais brilhantes definições de educação que temos na literatura pedagógica brasileira, ainda que de conteúdo muito mais filosófico do que sociológico. Trata-se da definição de Saviani, na qual afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13). Temos aqui a afirmação de que o processo educativo é um processo de formação humana, isto é, um processo em que todos seres humanos - que nascem inacabados do ponto de vista de suas características humanas - são produzidos, construídos, como humanos. É um processo – histórico e social – de tornar humanos os seres humanos.

Para compreender melhor esta definição de educação como um processo histórico e social de formação humana, tomemos como referencial os escritos de Marx (1993) no mais importante de seus textos sobre a concepção de homem: os Manuscritos Econômicos e Filosóficos. Ali, este pensador desenvolveu uma concepção de homem como ser natural, universal, social e consciente. Isto é, embora ao nascer, ele conte com uma base biológica, natural, para

se objetivar como gênero humano – para *vir a ser* humano – os homens, todos os homens, necessitam de um processo de humanização, que seja direto e intencional, um processo social e consciente: “[...] a *finalidade imediata da educação* (muitas vezes não cumprida) é a de *tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade* da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (RIBEIRO, 2001).

Então, se os seres humanos, para serem humanos, necessitam de um processo de humanização, histórico e social de formação humana – de educação –, a educação tem como objetivo realizar esta tarefa. Isso implica em um processo de conscientização que significa conhecer e interpretar a realidade social e atuar sobre ela, construindo-a. Assim, o processo educativo constrói, ao mesmo tempo, o ser humano como humano e a realidade na qual ele se objetiva como tal. Constrói, também, a humanidade do ponto de vista histórico e social. Se os seres humanos não trazem ao nascer os instrumentos necessários para compreender as leis da natureza e da cultura (das sociedades), e não podem contar com a possibilidade de que isso aconteça “naturalmente”, o processo de formação do ser humano tem que ser intencionalmente dirigido, pelos próprios seres humanos que se relacionam socialmente.

Ocorre que, na história social da humanidade, diferentes e diversas instituições sociais se responsabilizaram por esse processo de formação humana, pelo processo educativo. Nas sociedades primitivas, por exemplo, vemos a importância dos ritos de iniciação realizados por diferentes coletivos no processo educativo dos sujeitos mais jovens como expressão da organização do processo de formação humana para a convivência naquelas sociedades que tinham, como tal, características próprias. Muitos estudos no campo da sociologia – e da antropologia – mostram diferentes formas sociais de apropriação dos elementos da cultura nessas sociedades primitivas. Mas, o que temos em comum nesses estudos é o fato de que, mais ou menos sistematicamente, há um processo educativo expresso na vida social dessas sociedades. Nesse sentido, também merece destaque o processo de preparação para o trabalho a que eram submetidos os jovens aprendizes de ofícios nas sociedades pré-industriais como os apresentados por Enguita (1989). Na abordagem do autor, vemos a família como principal instituição social responsável pelo processo de formação humana para convivência naquelas sociedades, em especial, como instituição responsável pela formação para o trabalho: além da família de origem, muitos jovens aprendizes eram encaminhados a outras famílias para a aprendizagem dos ofícios.

Em Enguita (1989), podemos buscar a tese de que a escola, tal como a conhecemos hoje, é uma instituição social nova, moderna. E como instituição é a principal responsável pela formação dos jovens para sua integração ao mundo social adulto na modernidade. Se, em períodos históricos anteriores, a família foi a principal responsável pelo processo de formação dos sujeitos para a integração na sociedade, a modernidade – com suas profundas transformações – buscou uma nova instituição que se responsabilizasse pela formação humana para este novo modo de organização da vida social: a escola.

Lembremos que as profundas modificações nas formas de organização das sociedades, no final da Idade Média, culminaram com as revoluções do século XVIII, caracterizadas pela ascensão da classe social denominada *burguesia* e a implantação na Europa de um novo modo de produção – base da organização social – o capitalismo. Foi a partir da segunda metade do século XVIII, com a Revolução Industrial, que o capitalismo consolidou-se. Do ponto de vista econômico, tem início um processo intenso e contínuo de *exploração do trabalho* em grandes proporções, geração de lucro e acumulação de capital. Do ponto de vista político e social, a aristocracia perde o poder político para a burguesia urbano-industrial, surgindo ainda uma outra classe: os *trabalhadores* (ou operários). Isso tudo implicou em profundas modificações nas práticas sociais, em especial, no modo de produção. Então, segundo ainda a tese de Enguita (1989), foi a preparação para essas novas relações sociais que modificou também a organização do processo de formação humana, elegendo a escola como principal instituição preparatória para a vida social.

Se, desde a antiguidade, temos algumas manifestações de um processo educativo um pouco mais sistematizado, o qual nos acostumamos a chamar de escola, somente na modernidade, a escola assume o papel de uma instituição educativa significativa na sociedade para a organização do processo educativo socialmente representativo. Vejamos, como ilustração desta tese, um trecho de Ariès no conhecido *História Social da Criança e da Família*:

Nem todo mundo, porém, passava pelo colégio, nem mesmo pelas pequenas escolas. (...) Ainda no século XVII, a distribuição da escolaridade não se fazia necessariamente segundo o nascimento. Muitos jovens nobres ignoravam o colégio, evitavam a academia e se uniam sem delonga às tropas em campanha. (ARIÈS, 1981, p. 188).

Portanto, Ariès desenvolveu também a tese de que a escola é uma instituição da sociedade moderna, assim como a sua correlata: a infância, tal como a entendemos hoje. De acordo com o “sentimento da infância”, que “corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (1981, p. 156). Na idade média, a infância se limitava ao período inicial da vida no qual a criança dependia do constante cuidado do adulto, mãe ou ama. A partir desse limite, ela ingressava no mundo dos adultos não se distinguindo mais destes. A dilatação do período da infância foi correlata de uma transição da escola que durou do século XV ao século XVIII. A escola foi “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral quanto intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separa-la da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 165).

Segundo este autor, na idade média, a escola era destinada a um pequeno número de cléricos de diferentes idades. A abertura da escola aos demais manteve a mistura de diferentes idades e a exclusão das mulheres. Mais tarde, criou-se a separação dos estudantes por classes (o que constituiu a primeira subdivisão no interior da população escolar), mas o cri-

tério para formação das classes foi o grau de capacidade, não a idade. A criação das classes por idade ocorreu somente no século XVIII:

A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos a série completa de classes, em lugar de limitá-la a alguns apenas e as necessidades de uma pedagogia nova adaptada a classes menos numerosas e mais homogêneas, resultaram, no início do século XIX, na fixação de uma correspondência cada vez mais numerosa entre a idade e a classe (ARIÈS, 1981, p. 177).

Até o século XVIII, a distinção entre população escolarizada e não escolarizada não correspondia às condições sociais, embora o núcleo principal da escola fosse constituído de indivíduos oriundos das famílias burguesas de juristas e ligados ao clero. No século XIX, a “escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o Liceu e o Colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)” (ÁRIES, 1981, p. 192).

Existe, portanto, um notável sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social: ambas nasceram ao mesmo tempo, no fim do século XVIII, e no mesmo meio: a burguesia (ÁRIES, 1981, p. 194).

Se do ponto de vista sócio-histórico a escola é uma instituição moderna, então, qual a função da escola no processo de formação humana nas sociedades atuais? Se a educação é uma exigência humana – individual e coletiva – e a escola foi, historicamente, a instituição social “escolhida” pela humanidade para cumprir esta tarefa, como podemos considerar a função específica da escola atualmente?

Lembremos que os estudos sobre o papel da escola, na sociedade moderna, apontam para o fato de que não existe uma função única, consensual, universal da escola. Se vivemos, na modernidade, em uma sociedade contraditória – uma sociedade de classes com interesses antagônicos e contraditórios – cada grupo social compreende este papel segundo seu próprio conjunto de valores e interesses sociais, culturais e políticos. Isso significa dizer que a escola não é uma instituição social neutra, uma instituição educativa a serviço de todos, igualmente. A forma como se realiza o processo de formação humana na sociedade moderna, portanto, a educação no interior da instituição social chamada escola, diz respeito aos valores, ideologias e intenções dos diferentes grupos sociais que disputam seu lugar na hierarquia social. Assim, os estudos da sociologia da educação apontam para a ideia de que a educação escolarizada nestas sociedades tem, em geral, algumas funções. Pode ter o objetivo “redentor” de salvar a sociedade da situação em que se encontra, como pode ter como objetivo “reproduzir” a sociedade na sua forma de organização, ou ainda, mediar a busca de entendimento da vida e da sociedade, contribuindo assim para “transformá-la” (LUCKESI, 1990). Muitos estudos sobre a função da escola têm refletido sobre o antagonismo destas três funções: redentora, reprodutora e transformadora.

O estudo empreendido por Saviani (2008) sobre as bases teóricas da educação, apresentado no conhecido *Escola e Democracia* – com todas as polêmicas que ainda gera –, analisa a impossibilidade teórica e prática das propostas educativas denominadas por ele como “teorias não-críticas da educação”. Essas teorias, conforme o autor, não enfrentam – no sentido de sua superação – o problema da marginalidade (o problema em estudo). Lembremos que uma das mais importantes categorias de análise, eleita por nós, para a compreensão das relações entre a educação e a sociedade nestes estudos é a desigualdade social. Diante desta característica definidora da sociedade capitalista moderna, como sustentar a tese das teorias não críticas de que a educação escolarizada é um instrumento de equalização social? Neste sentido, “a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo a integração de seus membros” (SAVIANI, 2008, p. 4). Assim, de característica definidora da sociedade capitalista moderna, a desigualdade social – e, conseqüentemente, a marginalidade – é concebida como uma distorção que, pela educação, pode ser superada. Esse é o caráter “redentor” desta forma de pensar e agir, social e politicamente, nas relações entre a educação e a sociedade:

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente 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 (SAVIANI, 2008, p. 4).

Analisemos, pois, que esse papel de “redentora” da sociedade, de instrumento de equalização, de correção das distorções que, *eventualmente*, encontramos na sociedade moderna. Nesse sentido, a educação escolarizada tem o papel social de garantir a construção de sociedades igualitárias, de corrigir essas distorções *eventuais*. As perguntas aqui são: 1. A educação e, particularmente, a escola, como instituição social, define, por si, a superação da desigualdade social? 2. A desigualdade social não é uma das mais importantes características – definidora, fundante – da sociedade capitalista moderna? Não se trata aqui de concluir que essa tarefa – de superação das desigualdades – é impossível para a escola pela sua magnitude, mas de compreender que a instituição escolar é uma instituição que emerge desta sociedade, que está a serviço dos interesses contraditórios que definem a constituição da sociedade capitalista moderna como sociedade desigual.

Por outro lado, a educação, em particular a escolarizada, como instituição social principal responsável pela formação dos sujeitos sociais na modernidade tem assumido, segundo as análises sociológicas dedicadas ao seu estudo, a função de reproduzir a desigualdade social que caracteriza esta sociedade. Isso significa dizer que a educação, como instituição social organicamente ligada a esta sociedade, contribui, no que diz respeito à formação dos sujeitos sociais, para reproduzir a contradição de classes inerente à sociedade capitalista moderna. Esse tema foi particularmente estudado pela sociologia de Pierre Bordieu, Jean-Claude Passeron (França), Louis Althusser (França), Samuel Bowles, Herbert Gintis (USA), Christian Baudelot, Roger Establet (França).

A maior contribuição destes sociólogos da educação foi denunciar o papel legitimador da desigualdade social que assume a escola em nossa sociedade. Ou seja, é necessário compreender que a escola não tem apenas o papel de formação dos sujeitos sociais, uma formação descomprometida com as formas organizativas da sociedade, mas um papel comprometido com a dinâmica social dominante. Dessa forma, a escola, em sua tarefa de formar os sujeitos sociais, não é neutra, mas exerce um papel político nesta formação, no sentido de seu comprometimento – do ponto de vista da reprodução ideológica – na formação dos sujeitos. Bourdieu é, ainda, a principal referência nestes estudos:

Contrariando a ideia da escola enquanto espaço social democrático e emancipador, a Sociologia *bourdieusiana* buscava mostrar que essa instituição legitimava as práticas sociais das classes dominantes. Longe de equiparar os escolares, fornecendo instrumentos que de forma marcante e de acordo com a necessidade, pudessem garantir o sucesso escolar, e assim, uma mudança em sua situação social, a escola reforçaria a desigualdade, uma vez que não dava possibilidades reais para que o aluno transpusesse os diversos obstáculos de ordem social e cultural (BRANDÃO, 2009, p. 101).

Essa análise sobre a escola, baseada em volumosas e importantes pesquisas com levantamento de dados empíricos sobre a realidade escolar, criou novos referenciais teóricos para a compreensão da educação escolar na sociedade capitalista dos anos sessenta do século XX. Até hoje, ela se constitui como um dos principais paradigmas para os estudos sociológicos da educação:

A grande contribuição da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.15-35).

Se essa Sociologia denunciou o papel de legitimador das desigualdades sociais, trazemos também para análise a proposta transformadora da escola. Mais do que uma realidade existente – como a analisada e denunciada pela sociologia reprodutivista – a educação transformadora consiste em uma proposta que parte do desafio de construir uma escola que esteja, não a serviço dos grupos dominantes da sociedade no que diz respeito à preservação dos privilégios, mas comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O ponto de partida da educação transformadora, que tem caráter fortemente crítico, é a constatação de que a escola não transforma diretamente a sociedade, mas instrumentaliza os sujeitos que, na prática social, realizam o movimento de transformação. Isto é, a escola tem a especificidade de, do ponto de vista da formação humana, garantir a apropriação de elementos da cultura que se transformem, na prática social, em instrumentos de luta no enfrentamento da desigualdade social.

Em uma perspectiva crítica, que concebe a educação como um processo de instrumentalização dos sujeitos para a prática social transformadora, Saviani define a função da escola como sendo a de “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005). Isso significa afirmar que a educação escolar tem como principal função promover a consciência dos educandos para a compreensão e transformação da realidade. Então, o que é próprio da escola é a garantia da transmissão – não mecânica, mas ativa, compreendida como apropriação – do saber elaborado pela cultura.

Neste sentido, essa proposta difere frontalmente daquelas que consideram conjunto de conhecimentos – clássicos e científicos – como desnecessários (porque comprometidos com os grupos dominantes) para a formação de sujeitos. Essa proposta pressupõe que a escola, para exercer sua função transformadora no sentido de contribuir para a democratização da sociedade, não pode abrir mão de sua responsabilidade específica que é a de garantir que os sujeitos sociais se apropriem – de forma crítica e reflexiva – do saber elaborado pela cultura a qual pertencem. Nesse sentido, é importante que o educador compreenda a complexidade da realidade social na qual ele atua. Não basta para isso conhecer a realidade, é preciso pensar sobre ela, tendo as diferentes teorias educacionais como referência.

ESCOLA PÚBLICA E DESIGUALDADE SOCIAL

A escola pública é a maior expressão da escola com instituição social, aquela que tem sua origem na modernidade, exigência do modo de produção capitalista moderno industrial. No Brasil, podemos considerar como marco histórico do surgimento da escola pública o Manifesto dos Pioneiros Pela Educação Nova por seu conteúdo escolanovista. Esse Manifesto foi mais um documento de política educacional do que um documento didático-metodológico, como encontramos muitas vezes na literatura pedagógica. Sua proposta estava plenamente integrada ao contexto social, político e econômico da consolidação do capitalismo industrial no Brasil, cujo papel da escola estava voltado para a formação dos sujeitos sociais para esse desenvolvimento. Isso explica porque o Manifesto trouxe a público da forma mais veemente na história da educação brasileira a defesa da escola para todos, um dos mais importantes princípios da educação burguesa.

A escola para todos - pública - defendida no Manifesto em contraponto à escola da Reforma Francisco Campos, era a escola única (significando igualdade de oportunidades), laica (livre de doutrinas), gratuita (sob a total responsabilidade do Estado), obrigatória (até 18 anos) e para ambos os sexos. Para os Pioneiros, a função social da escola (campo específico da educação) explicitava-se pela sua organização como instituição social limitada na sua ação educativa pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, considerando que, entre todos os deveres do Estado, a educação é o maior.

Saviani (2007) faz uma cuidadosa análise do Manifesto considerando-o heterogêneo e contraditório, pois expressa princípios elitistas e, ao mesmo tempo, princípios igualitaristas. Como documento doutrinário da Escola Nova, o Manifesto traz uma proposta de política educacional em defesa da escola pública e de um sistema nacional de educação pública. No

entanto, podemos encontrar nele a marca da dualidade: a escola teria função homogeneizadora dos indivíduos nos níveis primários e secundários de ensino e função diferenciadora no nível superior (universitário).

Todos estes embates ocorreram no início dos anos trinta do século XX, e durante o Estado Novo (de 1937 a 1945) acirraram-se ainda mais, pois a Reforma Capanema regulamentou um sistema de ensino centralista, burocratizado, dualista (diferenciando fortemente o ensino secundário do profissional) e corporativista (criando no ensino profissional o ensino industrial, agrícola e comercial, além do curso normal para formação de professores). O pacto com a Igreja, que a Reforma Capanema manteve, tinha uma abordagem de “renovação conservadora”, isto é, nos aspectos pedagógicos defendia novos métodos – inspirados na Escola Nova –, mas nos sociopolíticos era extremamente conservador. Com o fim do Estado Novo em 1945, as discussões em torno da Constituição de 1946 trouxeram de volta os Pioneiros e, com eles, as forças hegemônicas na comissão para elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

O principal conflito vivido entre Pioneiros e Católicos no processo de elaboração da LDBEN foi entre a escola pública e a escola privada. Centrada na figura de Anísio Teixeira, a defesa da escola pública, universal e gratuita foi fortemente atacada pelos católicos que, identificando-a com a proposta comunista de organização da educação, contrapunham a hierarquia da Família, Igreja e Estado na responsabilidade educacional. Em defesa da escola pública estavam três principais correntes do pensamento pedagógico brasileiro segundo Saviani (2007): liberal-idealista, liberal-pragmatista e socialista. Por outro lado, esse conflito não ficou restrito aos educadores empolgando a opinião pública: a imprensa católica e a imprensa leiga fomentaram as discussões para o conjunto da população.

A Lei nº 4024/61 – LDBEN – definiu a construção do Plano Nacional de educação em 1962. O investimento financeiro na educação subiu para 12% dos recursos da União, a política educacional a esse investimento articulada pretendeu enfrentar o grave problema do analfabetismo, da evasão escolar e do afunilamento do sistema de ensino. A estrutura criada foi a do ensino primário, ensino médio (ginasial e colegial) e ensino superior. Propunha também a valorização da formação de professores, a implantação do tempo integral nas 5ª e 6ª séries (artes industriais). Essas medidas legais, que consolidaram o ensino público, tomaram ainda mais importância no início dos anos sessenta, desde 1945, vinha vivendo um período de redemocratização, acompanhado pelo crescimento econômico do capitalismo industrial.

Os movimentos sociais populares do início dos anos sessenta trouxeram importantes discussões acerca da organização do ensino e dos processos educativos. As defesas da cultura popular e a da educação popular foram compreendidas como formas de garantir o processo de conscientização necessário para a organização igualitária da sociedade brasileira. Nesse momento, as discussões sobre a escola pública deram lugar a propostas de educação popular vinculadas aos grupos sociais populares. Esses movimentos tiveram também a participação de um novo setor da Igreja Católica, articulado em torno da Teologia da Libertação. Um dos mais importantes representantes desse movimento de educação popular no início dos anos sessenta é Paulo Freire com a pedagogia libertadora. Tendo como referência a escola nova e a

teologia da libertação, principalmente no que diz respeito à ênfase da atividade sobre os conteúdos – na Pedagogia do Oprimido vemos a valorização da atividade para a conscientização política transformadora –, esses movimentos tiveram fim no golpe militar de 1964.

Marcado pela contradição entre ideologia e economia, o período anterior ao golpe militar organizava-se sob a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista e desnacionalização da economia. Essa contradição no conturbado governo Jango foi “resolvida” pelo governo militar que marcou uma ruptura política com continuidade socioeconômica, fundamentando-se na doutrina da interdependência. O reflexo direto disso, na educação, se expressa pelas reformas implantadas, em busca da “educação que nos convém”: a aprovação da Lei 5540-69 da Reforma Universitária e da Lei 5692-71 que organizou o ensino básico em 1º e 2º graus. O pano de fundo das reformas foi a teoria do capital humano com seus princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, isto é, o máximo de resultados com o mínimo de esforços na formação humana (investimento) que interessava ao regime político e ao modelo econômico. Essas reformas, portanto, inspiraram-se na pedagogia tecnicista, articulando a organização racional (taylorista) do sistema de ensino brasileiro com o controle de comportamento nos processos de aprendizagem (behaviorismo).

No entanto, durante a Ditadura Militar, a escola pública expandiu-se. Essa aparente contradição, por um lado, refere-se ao modelo econômico em desenvolvimento que exigia escolarização da população, e por outro, exigia o controle da escolarização, em especial no que diz respeito ao ingresso ao ensino superior, maior foco de resistência ao regime no interior da sociedade brasileira. O governo autoritário, então, equacionou essa aparente contradição pela expansão controlada, isto é, expandiu a rede pública de ensino, criando um mecanismo interno de controle. Segundo Romanelli (2009), esse controle recaiu sobre a progressão no sistema e a qualidade da educação. A dualidade, então, cujos reflexos vivemos ainda hoje, expressou-se pela oposição quantidade-qualidade, ou seja, enquanto se expandia o atendimento à educação escolarizada pública pelo estado autoritário (quantidade), privatizava-se, gradualmente, a qualidade.

A década de oitenta, com o fim da Ditadura Militar, foi um período muito fecundo nas discussões sobre a educação e a organização do ensino, em especial, sobre a escola pública na perspectiva crítica e transformadora. No entanto, essas posições críticas representavam um setor que, embora tivesse muita penetração entre os educadores, não se consolidou como hegemônico, conferindo uma linha político-pedagógica crítica e transformadora na organização do sistema de ensino. Podemos afirmar que a política oficial centrava-se na expansão do ensino e as forças contra-hegemônicas apontavam duas correntes distintas: a renovação dos processos de ensino propostos pela educação libertadora, principalmente no que diz respeito ao processo de conscientização dos sujeitos educandos e, de outro lado, a valorização da educação escolar das tendências marxistas em defesa da escola pública. No entanto, as forças hegemônicas neoliberais avançavam no campo das políticas públicas da educação.

Essa situação se expressa de forma muito clara no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que, iniciado em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, consolidou-se na promulgação da Lei nº 9394-96. A Constituição Federal, elaborada por um Congresso Constituinte apoiado pela população entusiasmada com o fim da Ditadura e o início da redemocratização da sociedade, organizou o sistema de ensino no Capítulo da Educação, expressando algumas vitórias e muitas derrotas nas teses defendidas pela mobilização em defesa da escola pública. O Fórum em Defesa da Escola Pública na Constituinte atuou vigorosamente na elaboração deste capítulo da educação e seguiu mobilizado na difícil elaboração da LDB. O clima de entusiasmo pela redemocratização arrefeceu frente ao avanço da reforma do Estado inspirado na doutrina neoliberal.

A nova LDB, instrumento político da organização da educação no Brasil, traz a marca do neoprodutivismo (SAVIANI, 2007), ou seja, a renovação neoliberal da teoria do capital humano. Essa abordagem fez com que a LDB aprovada (cuja organização popular sofreu um grande golpe no final de sua elaboração) se tornasse um instrumento para a política educacional marcada pela inclusão-excludente. Os avanços quantitativos necessários na inclusão da população em idade escolar na escola pública, não foram equivalentes à qualidade necessária. Temos que, pelo aprofundamento da crise de qualidade na escola pública, uma enorme parte da população é excluída do processo de apropriação da cultura como instrumento transformador na prática social.

A educação escolarizada – a educação na escola –, tanto conceitualmente quanto na prática social, reflete o caráter contraditório que encontramos na sociedade capitalista moderna. Se por um lado, implica na preparação dos sujeitos sociais para esse modo de produção que tem dimensão social, política, econômica e cultural, caracterizando o que a Sociologia identificou como um papel reprodutor das desigualdades sociais, por outro, a educação escolar pode ser considerada como um processo que oferece aos sujeitos em formação um dos mais fundamentais instrumentos para o enfrentamento dessas desigualdades. Esse enfrentamento ocorre quando a escola se organiza de modo a sistematizar a transmissão crítica e reflexiva do saber elaborado historicamente pela humanidade. Isso significa dizer que a escola, como instituição social, tem o papel de garantir aos sujeitos com oportunidades contraditoriamente desiguais a apropriação de conhecimentos, a formação de valores sociais e culturais, a preparação para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento da prática social. Esse é o sentido público da escola pública: servir aos interesses públicos, aos interesses da maioria da população, embora essa seja uma tarefa contraditória.

Superando o senso comum em relação à escola pública e ao poder estatal, consideremos o importante papel que o Estado tem na formulação e realização da escola pública. Esse papel se refere ao de assegurar escolas que facultem o acesso a todas as crianças, jovens e adultos, bem como sua permanência em igualdade de circunstâncias, independentemente das suas condições históricas, econômicas, políticas e sociais.

Embora seja fundamental reconhecer a importância política e social do avanço quantitativo do ensino público – alguns dados indicam que, de 98% das crianças brasileiras em idade própria para o ensino fundamental, mais de 90% delas estão nas escolas públicas –, as escolhas neoliberais que no Brasil definem as políticas públicas de saúde, educação, moradia e transporte – além de outros “bens comuns” –, desde a última década do século XX, têm definido uma escola pública menos pública. Isso significa uma escola menos democrática, menos inclusiva, pois voltada principalmente para a certificação e o registro estatístico do sucesso quantitativo, em detrimento da socialização do saber sistematizado. Nesse sentido, a escola pública no Brasil, orientada pelas políticas neoliberais, está voltada mais para responder aos interesses dos grandes grupos políticos e economicamente hegemônicos do que aos interesses de formação plena do conjunto da população. É visível o progressivo “desinvestimento” na Educação, nem tanto diretamente pela aplicação de percentuais orçamentários obrigatórios, mas por uma série de outros mecanismos que Romanelli (2009) chamou de “mecanismos internos de controle”. O processo de privatização do ensino, que afirma sua dualidade, é tão sutil quanto eficiente e se expressa pelos mais diferentes indicadores: baixa qualidade; baixa valorização social da escola; baixos salários dos professores; políticas ineficientes de formação inicial e permanente dos professores; burocratização do processo de planejamento pedagógico com tendências a transformar os professores em meros reprodutores de conteúdos estabelecidos pelos técnicos burocratas do ensino etc.

Os indicadores referentes à consolidação do ingresso da população na escola, encobrem os índices de abandono e fracasso. Embora estes índices, nas últimas décadas, tenham baixado significativamente, sendo dignos de comemoração pelo conjunto da sociedade, eles têm sido manipulados politicamente pelos Governos. Essa manipulação advém do objetivo de realizar uma avaliação essencialmente estatística. Com essa avaliação, posterga-se a urgente necessidade de alcançar níveis de aprendizagem e formação mais consistentes que garantam aos estudantes os instrumentos indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa. Dessa forma, o investimento de recursos públicos na educação, cujos “gestores” insistem em se desobrigar do cuidado com a qualidade ao assumir como política pública o ingresso e a permanência das crianças na escola de ensino fundamental (na medida em que o ensino médio no Brasil ainda é quantitativamente insuficiente para atender os jovens e adultos), significa, na prática, uma perda irreparável de dinheiro e uma oportunidade social mal aproveitada no sentido da formação dos sujeitos.

Ao burocratizar o exercício da profissão docente, a formação e ação educativa dos professores pouco têm a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público. Essa burocratização provém do investimento em processos de formação e ação educativa com tendências a transformar os professores e educadores em profissionais acríticos e simples executores de tarefas pré-estabelecidas. Esses profissionais perdem sua capacidade crítica e criativa ao trabalharem em condições de crescente precariedade, desapropriados de direitos trabalhistas conquistados no difícil processo de democratização da sociedade brasileira.

De impacto muito negativo para a qualidade da escola pública é, também, o ataque neoliberal em curso contra os profissionais da Educação, docentes e não docentes, com a supressão de aspectos fundamentais das suas carreiras. Esse ataque consolida a instabilidade profissional, articulada a uma campanha pública de desvalorização social da sua imagem (para isso colaboram, por exemplo, as campanhas de substituição – direta e indireta – da ação docente na escola). Essa situação colabora também para o aumento da indisciplina e da violência nas escolas.

Então, se a escola pública no Brasil tem uma trajetória histórica marcada pela tardia implantação de um sistema nacional de ensino caracterizado, nos diferentes momentos históricos, como excludente e dual, que “lições” essa história nos traz? Lembremos que Lombardi, Saviani e Nascimento (2005) identificou na trajetória histórica da consolidação da escola pública no Brasil três projetos de desenvolvimento da sociedade brasileira em disputa nos dias atuais: o projeto liberal (ou neoliberal), o projeto do “desenvolvimentismo conservador”, e o projeto do “desenvolvimento econômico nacional e popular”. O projeto liberal – em sua versão mais contemporânea, o neoliberalismo – atravessou praticamente todo o século XX como hegemônico, com poucos períodos de interrupção, derrubando e assimilando teses do projeto mais conservador. O projeto do desenvolvimento popular cresceu no final da ditadura e consolidou-se no início dos anos 1980.

A alternativa ao projeto neoliberal – o projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular –, ao chegar ao poder pela expressiva votação do atual Presidente Lula, agiu de forma radicalmente diferente daquilo que vinha buscando. Isso significa que aprofundou ainda mais o ajuste neoliberal da economia globalizada, consolidando uma perspectiva flexibilizadora da responsabilidade do Estado em relação às políticas públicas, mesmo se considerarmos as contradições – cada vez menores – que existem nos espaços de gestão das políticas públicas deste governo.

As políticas públicas da educação, no modelo de desenvolvimento econômico e social que o Governo Lula deu continuidade, têm sido, portanto, marcadas pela flexibilização dos direitos e da responsabilidade do poder público com sua garantia, sofrendo uma tendência privatizante. Flexibilização significa, neste texto, uma tendência a minimizar direitos e responsabilidades. Se no início da organização do sistema nacional de ensino no Brasil, o grande embate era entre a escola pública e a privada no que diz respeito à responsabilidade da Igreja e do Estado, a análise do funcionamento do sistema nacional de ensino, hoje, está centrada na qualidade da escola pública e da privada, e na responsabilidade da sociedade em sua garantia.

Do lado da elaboração oficial das políticas públicas para a educação, a desregulamentação dos direitos sociais, no que diz respeito à responsabilidade do Estado em garanti-los, atinge diretamente a escola pública. Se a exclusão e a dualidade, históricas na organização do ensino, tiveram na discussão entre a escola pública e a privada sua expressão em alguns momentos da trajetória histórica da educação brasileira, hoje, temos a exclusão e a dualidade expressas ainda pela oposição escola pública e privada, mas na forma da qualidade do ensino.

De direito social de todos, a educação é compreendida pela ideologia dominante – impregnada pela doutrina econômica neoliberal e construída pela lógica do neoprodutivismo na educação – como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado (LOMBARDI; SAVIANI; NASCIMENTO, 2005; SAVIANI, 2007). Vejamos algumas das consequências disso para a educação básica.

Para uma pequena, mas poderosa do ponto de vista econômico e político, parcela da população há uma escola privada de melhor qualidade e, para a grande maioria, uma escola pública de menor qualidade. Lembremos que, segundo os dados do Censo Escolar de 2008, publicados em janeiro de 2009, a rede privada de ensino no Brasil é responsável por 13,3% das matrículas da educação básica, enquanto a rede pública recebe 86,7% dessas matrículas. Então, pensar em políticas públicas de educação escolarizada no nível básico no Brasil significa refletir sobre a estrutura e o funcionamento da escola pública como instituição social responsável pela formação humana que interessa ao projeto de sociedade que queremos – ou não queremos – construir. Essa situação é enfrentada pela sociedade em geral e pelo poder público em particular de forma a consolidar a dualidade histórica da organização da educação brasileira.

Compreendida a educação básica – e o ensino – não como direito social, mas como “mercadoria” a ser “adquirida” no mercado, a qualidade de ensino é um “valor agregado” à escola privada, tornando-a mais atrativa para aqueles que podem comprar seu produto. Isso não significa que, na escola privada, haja garantia de qualidade na educação como formação humana que pretendemos, antes a qualidade que lhe conferem está diretamente relacionada aos interesses imediatos, aos valores éticos e políticos das elites dirigentes: individualismo, competição, consumismo etc.

No que diz respeito à escola pública, vejamos como os professores, de mediadores no processo de apropriação de conhecimentos sistematizados da cultura elaborada, assumem, na lógica hegemônica da organização da sociedade, o papel de prestadores de serviço. Nesse sentido, sua formação plena para dirigir sofisticados processos de ensino e aprendizagem que garantam a apropriação crítica e reflexiva da cultura elaborada na perspectiva de formação para práticas sociais mais conscientes e consequentes, transforma-se em uma formação ligeira e superficial.

Chauí (2004) faz importante análise do sentido neoliberal e neoprodutivista da proclamada educação continuada desses professores. A política de contratação de professores substitutos, a existência ainda significativa de professores leigos – inclusive em sua mais nova versão, os professores eventuais – e a valorização dos programas com educadores voluntários na escola são reflexos dessas referências na organização da escola pública. Essa pseudoparticipação dos grupos sociais privilegiados na forma do voluntariado em busca de qualidade na escola pública pode ser compreendida, por exemplo, quando buscamos identificar os protagonistas dos tão conhecidos programas como “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinho da escola” etc. Identificados os protagonistas, reconhecemos sua inserção de classes e os interesses econômicos, políticos e sociais que os move.

Outra dimensão importante da flexibilização da educação como direito de todos, identificada por Lombardi, Saviani e Nascimento (2005), diz respeito à “privatização do pensamento pedagógico”. Saviani (2007) analisou essa privatização do pensamento pedagógico, identificando quatro categorias (provisórias). O neoprodutivismo, fundamentado na teoria do capital humano, busca organizar o ensino a partir da necessidade de formação humana para as novas formas de produção, também flexibilizadas. Isso significa que a formação escolar pretendida refere-se às capacidades e competências presentes e expressas nos documentos que traçam parâmetros e diretrizes curriculares para a educação básica.

Assim, os princípios da Escola Nova, também ressignificados, constituem-se no que ele definiu como neoescolanovismo, isto é, o “aprender a aprender” que, agora também, é “formação permanente” dos sujeitos educandos. Como terceira categoria, encontramos o neoconstrutivismo, expresso particularmente pela teoria do professor reflexivo: os saberes docentes centrados na experiência cotidiana. A reflexão aqui, cujos fundamentos estão na pedagogia das competências, nos comportamentos flexíveis e na responsabilidade individual, diz respeito à compreensão pragmática da experiência docente. Nesse sentido, ressignifica-se também o tecnicismo. Se na década de setenta, seus princípios eram de racionalidade, eficiência e produtividade sob o controle direto do Estado, agora, ele aparece sob o controle do mercado, da responsabilidade da iniciativa privada e das organizações não-governamentais, reduzindo os investimentos públicos pelas parceiras público-privadas. Como fica, então, o papel da escola e do profissional da educação diante deste quadro e das exigências do mundo atual?

A escola pública é uma conquista que tem suas origens na Revolução Francesa, isto é, na democratização da sociedade aristocrática e na origem da modernização das sociedades como capitalistas e industriais. Esse é um fato histórico de enorme importância, pois confere à escola pública o caráter democratizante e democratizador. No entanto, sua origem histórica não a exime de problemas também historicamente incorporados, problemas a serem resolvidos e questões teóricas e práticas a serem exploradas. Uma das críticas que esta escola enfrenta, concerne à atualidade de seus conteúdos. Se por um lado, o avanço neoliberal – e seu componente mais estritamente econômico, a globalização da economia – trouxe novas exigências, a escola inserida neste mundo tem o papel de preparar o aluno para conhecê-lo e nele atuar de forma adaptadora. Isto é, a escola prepara os sujeitos para atuar de forma a se adaptar às exigências desta doutrina de organização da sociedade e contribuir para seu aprimoramento, permitindo, principalmente, que o aluno tenha competência em diversas tecnologias. As críticas a essa forma de organização das relações sociais veem na escola, em especial na escola pública, o papel de problematizar esse mesmo mundo atual, seus conteúdos e valores constituintes, visando questioná-lo e transformá-lo de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais democrática, mais igualitária.

Aqui também cabe o raciocínio de que a escola pública precisa evoluir enquanto instituição social. Para isso, não significa uma formação instrumental, “interessada” na manutenção de um modo de produção capitalista moderno que, por definição material e histórica, é injusto e desigual. Faz-se necessário que a escola pública contribua na formação plena – crítica – dos sujeitos sociais. Para tanto, sua “tarefa” filosófico-política é a de assegurar

a cultura clássica, em cujo bojo se encontra o que há de mais universal e permanente das produções humanas e que, considerada as condições de desigualdade de nossas sociedades modernas, somente essa escola é capaz de garantir para o conjunto da população. Em síntese, a escola, articulando o novo com a tradição, será efetivamente pública se for capaz de trazer para seu interior a responsabilidade de formação plena dos sujeitos, o que significa garantir a apropriação crítica do conjunto da produção humana, ou seja:

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2005, p. 12).

Portanto, trata-se da necessidade da escola pública de assumir sua tarefa, histórica e política, de equalização da sociedade, de superação da desigualdade social, de realização de seu caráter público no sentido amplo e complexo de instituição pública de educação.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ENQUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARX, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. [S.l.]: Edições 70, 1993.
- MEDEIROS, C. C. C.; MARCHI-JR, W. Para uma sociologia da educação: considerações a partir da obra de Pierre Bourdieu. In: BRANDÃO, C.F. **Intelectuais do século XX e a educação no século XXI: o que podemos aprender com eles?** Marília-SP: Poiesis Editora, 2009, p. 99-119.
- NOGUEIRA, C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.
- RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 34. ed. Petrópolis. Vozes. 2009.
- SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Indicação de leitura: SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 2-4.

* Texto produzido especialmente para a disciplina Sociologia da Educação do Curso de Pedagogia oferecido pela UNESP através da UNIVESP-TV.