

A ESCOLA, OBJETO DE CONTROVÉRSIA

APARECIDA JOLY GOUVEIA *

RESUMO

O prolongamento da carreira escolar, a expansão das matrículas e o aumento das despesas públicas com a educação têm intensificado a preocupação com a escola e sua eficiência. Este artigo indica alguns dos aspectos sob os quais a escola tem sido avaliada identificando, entre autores de formação acadêmica vária, duas correntes de opinião: de um lado, a dos que atribuindo-lhes funções socializadoras, gostariam de vê-la mais eficaz; de outro, a dos que aparentemente convencidos de sua eficácia, a denunciam como instrumento de dominação e de manutenção das iniquidades sociais.

SUMMARY

School: a controversial matter — The extension of schooling, the increasing of enrollment and the growing public expenses with education has intensified the preoccupation with school and its effectiveness. This paper indicates some aspects under which school has been evaluated. It identifies two streams of thought among authors from diverse academic origins: one, of those who look at school as an agent of socialization, and would like it more effective; another, of those who, apparently believing in its effectiveness, accuse it of being a means of domination and of maintenance of social inequalities.

Abrangendo parcelas cada vez mais numerosas e diversificadas da população e envolvendo os indivíduos durante períodos prolongados, que se iniciam cedo na infância e avançam pela vida adulta, a escola, no Brasil como em outros países, constitui hoje objeto de discussão que ultrapassa o círculo dos grupos diretamente implicados no seu funcionamento.

Tendo adquirido grande visibilidade social, inclusive porque passou a absorver parcelas consideráveis dos recursos públicos, a escola tem sido julgada de diferentes ângulos e com variadas preocupações. Para efeitos administrativos, sua eficiência em geral se avalia por taxas de aprovação e conclusões de curso, adotando-se como critério para a aprovação o rendimento do aluno, medido em termos dos conhecimentos adquiridos em determinado lapso de tempo. Para tal avaliação, os padrões são comumente estabelecidos pelo professor em função do que este, à base de sua experiência, julga se deva obter.

O desenvolvimento cognitivo tem constituído, igualmente, a variável critério em projetos de avaliação bastante ambiciosos em que, por interesses teóricos ou razões práticas, se procura determinar a influência, sobre o aprendizado, de fatores de ordem vária, tais como nível de qualificação do professor, práticas pedagógicas e recursos didáticos, características do prédio, instalações e equipamento escolares, origem sócio-econômica e outros atributos do corpo discente. Assim, entre outros estudos, o dirigido por Coleman (1966) nos Estados Unidos, e a pesquisa comparativa promovida pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement em vinte e um países (Postlethwaite, 1974) investigam a importância relativa de fatores escolares e extra-escolares na variância dos resultados obtidos, em provas de matemática, linguagem e outras disciplinas, elaboradas especialmente em vista dos objetos colimados.

Alguns esforços têm sido feitos no sentido de se apreenderem modificações comportamentais outras que não a simples retenção de conhecimentos, mas, mesmo em tais casos como, por exemplo, naqueles em que se procura avaliar a influência da experiência escolar sobre o raciocínio abstrato,

* Do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

a capacidade de resolver problemas e a criatividade, o que se tem conseguido detectar é o que se manifesta quando os indivíduos estão freqüentando ou concluindo um curso. Assim, pode-se em certo sentido dizer que o que nessas tentativas se obtém são ainda medidas da eficiência interna da escola.

A noção, difundida a partir do início da década de sessenta, de que o nível de capacitação da força de trabalho seria importante fator de desenvolvimento econômico levou à preocupação com a eficácia externa da escola, avaliada em termos de adequação do preparo escolar a presumíveis necessidades da economia. Assim, a atenção em parte se desloca do comportamento escolar do aluno para o rendimento do "produto" da escola na situação de trabalhador ou profissional.

Esse enfoque, que foi estimulado pela divulgação de trabalhos realizados por economistas (Schultz 1963, Becker 1964), teve rápida aceitação em países como o Brasil que, propondo-se metas desenvolvimentistas, passaram desse ângulo a considerar suas escolas. Dessa maneira, certas reformas educacionais inspiraram-se declaradamente na preocupação de fazer da escola instrumento de desenvolvimento econômico.

Paralelamente, na esfera acadêmica, grande impulso teve o campo da Economia da Educação. Os interesses dos economistas dirigiram-se inicialmente aos retornos individuais da escolaridade, medidos comumente em termos de incrementos salariais, e, por outro lado, aos benefícios sociais, considerados em termos de produtividade agregada e distribuição da renda. Uma outra ordem de indagações revela-se nos trabalhos sobre custo-eficiência das escolas.

Na verdade, a preocupação com a escola ultrapassa atualmente os limites das divisões acadêmicas convencionais, podendo-se alinhar os autores, pelo menos os que atingem um público mais amplo, mais facilmente em função de posições ideológicas do que propriamente em termos de campos disciplinares.

Por outro lado, torna-se mais explícito e difundido o interesse pelos efeitos não cognitivos da escolarização. Entre os sociólogos, a atenção para estes aspectos se manifesta claramente quer em trabalhos de orientação psicossociológica baseados em dados obtidos em pesquisas de campo realizadas em situações precisamente indicadas, quer em especulações ou reflexões teóricas de escopo mais ambicioso, tais como as apresentadas por Althusser e outros autores neo-marxistas.

Alheios às apreensões dos educadores que apontam o "baixo nível intelectual" dos alunos como indício da deterioração dos padrões de ensino, que teria resultado da rápida expansão da rede escolar,

os sociólogos que se dedicam a esse ou àquele tipo de análise preocupam-se menos com conhecimentos, habilidades mentais ou competências específicas do que com valores e atitudes. Igualmente, pode encontrar-se nas duas correntes, de maneira explícita ou implícita, a noção de que não é somente o conteúdo dos programas de ensino mas também a maneira de ensinar, a natureza do relacionamento entre professores e alunos, as sanções e os critérios de avaliação que produziriam os presumíveis resultados não cognitivos, condenáveis segundo uns, desejáveis segundo outros.

Uma diferença fundamental, de postura, existe, porém, entre as duas correntes.

De um lado, há a posição radical dos que denunciam a função "ideologizante" da escola, a inculcação de crenças e valores no interesse das classes dominantes (Baudelot et Establet, 1971). De maneira sutil, e por isso mesmo efetiva, a escola levaria o indivíduo a formular uma visão do mundo compatível com a preservação do *status quo*. Consagrando a ideologia do talento ou "dom" ou enfatizando o mérito e eficácia do esforço pessoal, a escola o levaria a aceitar como natural ou explicável a sua situação particular, de membro da classe dominante ou dominada. Por sua influência "domesticadora", a escola seria na sociedade capitalista de nossos dias o mais importante dos "aparelhos ideológicos" do Estado; afastaria ou diminuiria a necessidade de recorrer-se às formas de coação mais ostensivas empregadas pelos aparelhos repressivos — o exército, a polícia, os tribunais (Althusser, 1974). Ou então, "inculcando nos estudantes uma mentalidade burocrática", contribuiria para a formação de trabalhadores alienados, como convém aos interesses das empresas na sociedade de consumo (Gintis, 1971).

A "ideologização" apontada em afirmações desse teor, contrapõe-se a "socialização" concebida pela corrente que imagina a escola como uma instituição que expõe o indivíduo ao pensamento científico, enriquece-lhe o acervo de informações e o leva assim a uma visão mais moderna, mais racional do mundo (Moore, 1963, Inkeles, 1969, Armer e Youtz, 1971); ou que, disciplinando o uso do tempo e empregando critérios universalistas de avaliação, o prepara para a difícil transição do círculo protegido da família para a esfera efetivamente mais neutra do trabalho ou profissão (Parsons, 1959, Dreeben, 1967).

Os que denunciam as funções latentes da escola acreditam naturalmente no seu poder ou eficácia; dentre esses, por não duvidar do caráter pernicioso dos sistemas escolares — burocratizados, dispendiosos e iníquos — há mesmo quem preconize a desescolarização da sociedade (Illich, 1971). Ao contrário, os que valorizam a escola buscam identificar condições em que a sua ação se exerça de maneira mais eficaz.

Vista como fator de mudança social, por isso que levaria à modernização ou racionalização, ou como instrumento de preservação da ordem vigente, por isso que levaria à interiorização de crenças e valores que legitimam e perpetuam as iniquidades sociais, a escola encontra-se assim sob fogos cruzados.

Em face de posições radicais e evidências inconcludentes, o quadro ainda mais se complica com a palavra dos que, sem atribuir à escola, explicitamente, qualquer influência no sentido de produzir mudanças nas atitudes e valores dos educandos, apontam contudo o papel que os mecanismos de seleção e promoção escolar desempenham na manutenção do *status quo*.

De fato, dados provenientes de pesquisas realizadas em vários países indicam que o sistema escolar, ao adotar critérios aparentemente neutros para avaliar o desempenho dos alunos, acaba estimulando os mais aptos para o trabalho escolar e reforçando ou agravando as desvantagens dos menos predispostos ou preparados para as atividades que a escola requer; por outro lado, sabe-se também que uns e outros não se encontram igualmente distribuídos pelas diferentes camadas da população.

Obviamente, esses fatos serão tanto mais graves quanto mais estreita for a relação entre nível de escolaridade e sucesso em outras esferas. Nos Estados Unidos, onde várias pesquisas sobre o problema têm sido realizadas, o número de anos de escolaridade se mostra estreitamente relacionado com o status ocupacional, mesmo quando se controla a origem social do indivíduo. Discute-se, porém, até que ponto os níveis de escolaridade estabelecidos para a admissão a certas ocupações correspondem a exigências reais no que toca à competência e até que ponto resultam de pressões dos grupos que atingem graus de instrução mais elevados (Collins, 1971).

De qualquer forma, mesmo que as condições ou requisitos da economia levem a critérios universalistas, meritocráticos, de emprego, o problema da desigualdade das oportunidades persistirá, pois os indivíduos das camadas baixas, que, via de regra, não alcançam os níveis escolares prevaletentes nas camadas mais favorecidas, concorrerão em situação desvantajosa no mercado de trabalho.

A preocupação com as desigualdades educacionais não se justifica somente pelo que a escolaridade possa representar em termos de probabilidades de emprego, ou de emprego mais vantajoso. Jencks (1972) que, a partir do exame de dados provenientes de várias fontes, minimiza a influência da escolaridade sobre a carreira do indivíduo e expressa ceticismo a respeito de reformas educacionais destinadas a promover a igualdade social e econômica, assinala

entretanto que nem por isso se devem negligenciar as diferenças na qualidade da escola, pois as experiências proporcionadas aos alunos, quando agradáveis e enriquecedoras, importam pelo que representam para eles na própria época em que as vivenciam.

O tema das desigualdades educacionais não interessa apenas à sociologia americana. Archer (1970) aponta que, na Inglaterra, os sociólogos não só têm realizado, como se sabe, numerosos estudos sobre o problema, mas têm tido mesmo certa influência sobre a política educacional; e que, na França, já em 1925, se publicava um trabalho sobre o assunto (Goblot).

O interesse pela questão das desigualdades no acesso a diferentes graus e tipos de ensino acentuouse nos últimos anos em face da constatação de que, nem mesmo com a grande expansão das matrículas verificada em todos os países, em diferentes níveis do sistema escolar, após a segunda guerra mundial, passaram as oportunidades educacionais a ser usufruídas equitativamente (Husén, 1972). Mesmo nos países nos quais as camadas econômica e socialmente menos favorecidas têm hoje acesso à escola e a graus de escolarização relativamente elevados, desigualdades relacionadas com a origem social persistem, quer sob a forma de distribuição diferencial dos alunos por vários tipos de escola, quer quanto à extensão mesma da escolaridade. Por outro lado, embora a instrução média das mulheres tenha se elevado, persistem, igualmente, certos padrões diferenciais de distribuição relacionados com o sexo.

Essas constatações reforçam a noção de que o problema das desigualdades educacionais não pode ser resolvido simplesmente com medidas destinadas a ampliar a oferta de vagas. A atenção se dirige assim para o perfil da demanda e para os fatores que a condicionam.

Para explicar as diferenças observadas entre diversos grupos sociais no que respeita à demanda, às vicissitudes e à direção da carreira escolar, várias teorias têm sido propostas, diferindo as explicações principalmente pela maior ou menor ênfase atribuída a um dos seguintes fatores: a) valores e atitudes em relação à educação que, segundo certos autores (Keller et Zavalloni, 1964), estariam relacionados com a vantagem relativa que determinado grau de escolaridade teria para indivíduos diferentemente situados na escala social; b) capital cultural, representado pela familiaridade com objetos, noções e linguagem que a escola pressupõe mas que dificilmente se encontra em estudantes provenientes de famílias menos instruídas (Bernstein, 1961, Bourdieu, 1966, Bourdieu et Passeron, 1971); c) hábitos de pensamento e indagação estimulados em diferentes graus por certas práticas de socialização familiar, encorajadoras umas, inibitórias outras (Elder, 1965, Hess and Shipman, 1965).

Obviamente não se afastam, quando aplicáveis, explicações mais simples, como o fato de a família não poder prescindir da contribuição, monetária ou não, representada pelo trabalho dos filhos menores. Também estreitamente relacionado com as posses da família, distingue-se analiticamente, dentre os fatores que afetam a educabilidade, o estado nutricional do estudante e mesmo carências alimentares bem anteriores à idade escolar, aspectos estes que têm recebido cuidadosa atenção em estudos recentes (Birch e Gusson, 1970, Barros, 1973).

Provenientes de pesquisas de inspiração vária, realizadas em diversos países, são hoje numerosos os dados que informam sobre a relação entre comportamento escolar e características dos alunos ou de suas famílias.

As evidências referentes à influência de variáveis extra-escolares sobre o prosseguimento regular da carreira escolar já não permitem, assim, que a escola seja pensada em função de um aluno ideal ou de uma população indiferenciada. Contudo, a atenção concentrada inteiramente nesses aspectos pode conduzir a uma confortável atitude de passividade diante dos sistemas escolares vigentes. Convém a propósito lembrar que o que se sabe sobre a importância de fatores extra-escolares, ou sobre a relativa irrelevância de fatores propriamente escolares, refere-se a situações encontradas em sociedades com certas características e escolas de certos tipos — as escolas que aí existem; escolas que se organizam em função de certos objetivos, empregam certos métodos de ensino e certos critérios de avaliação dos alunos.

Embora se possa imaginar que mudanças significativas no sistema escolar talvez dificilmente se operem sem que a própria sociedade se transforme, não se pode tranquilamente esperar que certas transformações político-sociais produzam mudanças automáticas na orientação e prática escolares. A experiência histórica tem demonstrado que, mesmo nos países onde, por força de movimentos revolucionários, a ordem social foi radicalmente alterada, todo um esforço paralelo tem sido necessário para transformar a escola no sentido desejado. E pelo que se sabe a respeito da persistência de certo grau de seletividade social dos sistemas escolares nesses países (Markiewicz-Lagneau, 1969), é de se supor que as dificuldades não sejam facilmente superáveis. Há mesmo que afirme que, na prática, as revoluções deste século pouca ou nenhuma alteração substancial introduziram nas escolas (Reimer, 1975).

Para os que consideram utópica a proposta de uma sociedade sem escolas mas ao mesmo tempo se inquietam com os efeitos indesejáveis dos sistemas escolares vigentes, ou com a sua ineficácia em termos dos objetivos que lhes atribuem, a primeira tarefa, a nosso ver, consistiria em identificar mais precisamente do que tem sido feito até agora as características institucionais diretamente responsáveis pelos males apontados. E a partir daí seria necessário sobretudo que alternativas de ação fossem apresentadas. De pouco vale engrossar o coro das vozes que condenam a situação existente se não se prevêem soluções de cuja aplicação se possa cogitar, a mais curto ou longo prazo, em condições especificadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis (1974), *Ideologia y aparatos ideológicos de Estado*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.
- ARCHER, Margaret Scotford (1970), "Egalitarianism in English and French Educational Sociology", *Archives Européennes de Sociologie*, Tome XI, n. 1, 116-129.
- ARMER, Michael and YOUTZ, Robert (1971), "Formal education and individual modernity in an African society", *American Journal of Sociology*, 76 (4), 603-626.
- BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger (1971), *L'école capitaliste en France*, Maspero, Paris.
- BARROS, F. M. (1973), "La desnutrición en el niño y sus consecuencias", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Mexico, 3 (1), 67-91.
- BECKER, Gary S. (1964), *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, New York.
- BERNSTEIN, Basil (1960), "Language and social class: research note", *The Journal of British Sociology* 9 (2), 159-174.
- BIRCH, Herbert G. and GUSSON, Joan Dye (1970), *Disadvantaged Children: health, nutrition and school failure*, Harcourt, Brace & World, New York.
- BOURDIEU, Pierre (1966), "L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture", *Revue Française de Sociologie*, VII, 325-347.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claud (1971), *La reproduction*, Editions de Minuit, Paris.
- COLEMAN, James et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, D. C.
- COLLINS, Randall (1971), "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification", *American Sociological Review*, Vol. 36 (6), 1002-1019.
- DREEBEN, Robert (1967), "The contribution of schooling to the learning of norms", *Harvard Educational Review*, vol. 37, n. 2.
- ELDER, H. Jr. (1965), "Family structure and educational attainment", *American Sociological Review*, 30, 81-96.
- GINTIS, Herb (1971), "Contre-culture et militantisme politique", *Temps Modernes*, Fev., 1420-1425.
- GOBLOT, E. (1925), *La barrière et le niveau*, Alcan, Paris apud Archer, op. cit.
- HESS, R. D. and SHIPMAN, W. C. (1965), "Early Experience

- and the Socialization of Cognitive Modes in Children", *Child Development*, 36, 869-886.
- HUSEN, Torsten (1972), *Origine Sociale et Education*, Organisation de Cooperation et de Développement Economique, Paris.
- ILLICH, Ivan, *Deschooling Society* (1971), Harper & Row, New York.
- JENCKS, Christopher (1972), *Inequality, a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York.
- KELLER, Suzanne, and VALLONI, Marisa (1964), "Ambition and Social Class", *Social Forces*, 43, 58-70.
- MARKIEWICZ-Lagneau, Janina (1969), *Education, Égalité et Socialisme*, Editions Anthropos, Paris.
- PARSONS, Talcott (1959), "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, XXIX.
- POSTLETHWAITE, T. Neville (1974), "International Studies on Educational Achievement", *Comparative Education Review*, 18, n. 2, 297-318.
- REIMER, Everett (1975), *A escola está morta*. Livr. Francisco Alves Edit., Rio de Janeiro.
- SCHULTZ, Theodore W. (1963). *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, New York.

[Recebido para publicação em novembro de 1975]