

CAPÍTULO 1

AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA: DA REPRODUÇÃO À RECONSTRUÇÃO CRÍTICA DO CONHECIMENTO E DA EXPERIÊNCIA

A. I. Pérez Gómez

EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

A educação, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem.

A espécie humana, constituída biologicamente como tal, elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie. Paralelamente, e posto que as aquisições adaptativas da espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações de suas conquistas históricas. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação.

Nos grupos humanos reduzidos e nas sociedades primitivas, a aprendizagem dos produtos sociais, assim como a educação dos novos membros da comunidade aconteceram como socialização direta da geração jovem, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta. No entanto, a aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a complexização das estruturas e a diversificação de funções e tarefas da vida nas sociedades, cada dia mais povoadas e complexas, torna ineficazes e insuficientes os processos de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros ou grupos de trabalho e produção.

Para suprir tais deficiências surgem desde o início e ao longo da história diferentes formas de especialização no processo de educação ou socialização secundária (tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica...), que conduziram aos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas sociedades industriais contemporâneas. Nestas sociedades a preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização.

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade.

Por outro lado, a escola não é a única instância social que cumpre com esta função reprodutora; a família, os grupos sociais, os meios de comunicação são instâncias primárias de convivência e intercâmbios que exercem de modo direto o influência reprodutor da comunidade social. No entanto, a escola, ainda que cumpra esta função de forma delegada, especializa-se precisamente no exercício exclusivo e cada vez mais complexo e sutil de tal função. A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer. Dessa forma, contribui decisivamente para a interiorização das idéias, dos valores e das normas da comunidade, de maneira que mediante este processo de socialização prolongado a sociedade industrial possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitas de autocontrole.

De qualquer forma, como veremos ao longo deste capítulo, o processo de socialização das novas gerações nem é tão simples, nem pode ser caracterizado de modo linear ou mecânico, nem na sociedade, nem na escola. A tendência conservadora lógica, presente em toda comunidade social para reproduzir os comportamentos, os valores, as idéias, as instituições, os artefatos e as relações que são úteis para a própria existência do grupo humano, choca-se inevitavelmente com a tendência, também lógica, que busca modificar os caracteres desta formação que se mostram especialmente desfavoráveis para alguns dos indivíduos ou grupos que compõem o complexo e conflitante tecido social. O delicado equilíbrio da convivência nas sociedades que conhecemos ao longo da história requer tanto a conservação quanto a mudança, e o mesmo ocorre com o frágil equilíbrio da estrutura social da escola como grupo humano complexo, bem como com as relações entre esta e as demais instâncias primárias da sociedade.

CARÁTER PLURAL E COMPLEXO DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

Dentro deste complexo e dialético processo de socialização que a escola cumpre nas sociedades contemporâneas, é necessário aprofundar a análise para compreender quais são os objetivos explícitos ou latentes do processo de socialização e mediante que mecanismos e procedimentos ocorrem. Estudaremos neste trecho os objetivos de tal processo, abordando as formas e os modos de sua realização.

Parece claro para todos os autores e correntes da sociologia da educação que o objetivo básico e prioritário da socialização dos alunos/as na escola é prepará-los para sua *incorporação no mundo do trabalho*.

Desde as correntes funcionalistas até a teoria da correspondência, passando pela teoria do capital humano, do enfoque credencialista ou das diferentes posições marxistas e estruturalistas, todos, ainda que com importantes matizes diferenciais, concordam em admitir que, ao menos desde o surgimento das sociedades industriais, a função principal que a sociedade delega e encarrega à escola é a incorporação futura ao mundo do trabalho, (uma análise detalhada dessas posições pode ser vista em Fernández Enguita, 1990b; Lerena, 1980).

As discrepâncias entre tais enfoques teóricos surgem quando se trata de definir o que significa a preparação para o mundo do trabalho, como se realiza este processo, que conseqüências tem para promover a igualdade de oportunidades ou a mobilidade social, ou para reproduzir e reafirmar as diferenças sociais de origem dos indivíduos e grupos. Como veremos ao longo deste capítulo, não é fácil definir o que significa, em termos de conhecimentos, disposições, habilidades e atitudes, preparar os alunos/as para sua incorporação não-conflitante no mundo do trabalho, especialmente em sociedades pós-industriais, nas quais emergem diferentes postos de trabalho autônomos ou assalariados e nas quais o desenvolvimento econômico requer mudanças aceleradas nas características do mercado de trabalho.

De qualquer forma, é importante indicar que a preparação para o mundo do trabalho requer o desenvolvimento nas novas gerações, não só, nem principalmente de conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também da formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento. Estas devem ajustar-se às possibilidades e exigências dos postos de trabalho e sua forma de organização em coletividades ou instituições, empresas, administrações, negócios, serviços...

A segunda função do processo de socialização na escola é a formação do cidadão/ã para sua *intervenção na vida pública*. A escola deve prepará-los para que se incorporem à vida adulta e pública, de modo que se possa manter a dinâmica e o equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana. Como afirma Fernández Enguita (1990a):

“O estado responde pela ordem social e a protege em última instância e, em sua forma democrática, é um dos principais eixos do consenso coletivo que permite a uma sociedade, marcada por antagonismos de todo tipo, não ser um cenário permanente de conflitos” (p. 34).

Preparar para a vida pública nas sociedades formalmente democráticas na esfera política, governadas pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica, comporta necessariamente que a escola assuma as vivas contradições que marcam as sociedades contemporâneas desenvolvidas. O mundo da economia, governado pela lei da oferta e da procura e pela estrutura hierárquica das relações de trabalho, bem como pelas evidentes e escandalosas diferenças individuais e grupais, impõe exigências contraditórias aos processos de socialização na escola. O mundo da economia parece requerer, tanto na formação de idéias como no desenvolvimento de disposições e condutas, exigências diferentes às que demanda a esfera política numa sociedade formalmente democrática na qual todos os indivíduos, por direito, são iguais perante a lei e as instituições.

Acompanhando Fernández Enguita (1990a) em sua excelente análise, a sociedade é mais ampla do que o Estado. Na esfera política, efetivamente, todas as pessoas têm, em princípio, os mesmos direitos; na esfera econômica, no entanto, a primazia não é dos direitos da pessoa mas os da propriedade. Dessa forma, a escola encontra-se frente a demandas inclusive contraditórias no processo de socialização das futuras gerações. Deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requer sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado.

É evidente que dentre exigências tão díspares e, contraditórias descansa uma ideologia tão flexível, frouxa e eclética que aceita e assume a dissociação e as inevitáveis respostas esquizofrênicas do indivíduo e dos grupos. Uma ideologia que não apela para a lógica da razão para sua legitimação, mas que se justifica exclusivamente com a força do que existe, a aceitação e a consolidação do *status quo*, da realidade que se impõe inexoravelmente.

Neste sentido a socialização, a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outras implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal de oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a idéia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoais permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social (Goodman, 1989b; Green, 1990).

“Já que apenas uns poucos indivíduos podem na realidade manifestar seus singulares pensamentos, valores e capacidade artística, dentro da estrutura social, a grande maioria é abandonada a uma comum e pobre uniformidade (...). Enquanto se cria uma poderosa imagem do homem ou da mulher solitário fazendo-se por si mesmo, as sociedades que se baseiam no individualismo proporcionam, na realidade, poucas oportunidades para que a maioria das pessoas manifeste sua individualidade. É um paradoxo significativo que o individualismo e o conformismo social coexistam como partes da mesma ordem social dentro das sociedades avançadas” (Goodman, 1989b, p. 102).

Dessa forma, aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados, de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais. O caráter aberto da estrutura social para a mobilidade individual oculta a determinação social do desenvolvimento do sujeito como consequência das profundas diferenças de origem que se introjetam nas formas de conhecer, sentir, esperar e atuar dos indivíduos. Este processo vai minando progressivamente as possibilidades dos mais desfavorecidos social e economicamente, em particular num meio que estimula a competitividade, em detrimento da solidariedade, desde os primeiros momentos da aprendizagem escolar.

Este é, pois, um dos pilares do processo de socialização como reprodução na escola. As pessoas chegam a aceitar como inevitáveis, e inclusive convenientes, as peculiaridades contraditórias da ordem existente, não restando senão a oportunidade de se adaptar e se preparar para ascender, mediante a participação competitiva, até o máximo de suas possibilidades na escala aberta para todos pela “igualdade de oportunidades” que a escola comum e obrigatória oferece. A instituição educativa socializa preparando o cidadão/dã para aceitar como natural a arbitrariedade cultural que impõe uma formação social contingente e histórica (Bourdeiu e Passeron, 1977). Assim, a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições e desajustes sociais. Como veremos a seguir, este processo de reprodução da arbitrariedade cultural implícita na ideologia dominante nem é linear, nem automático, nem isento de contradições e resistências, como mostraram os trabalhos de Appel e Giroux, entre outros.

Como a escola realiza este complexo processo de socialização?

OS MECANISMOS DE SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

De uma perspectiva idealista, habitualmente hegemônica na análise pedagógica do ensino, geralmente se descreveu a escola e suas funções sociais, o processo de socialização das gerações jovens, como um processo de inculcação e doutrinação ideológico. Dentro desta interpretação idealista, a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de idéias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem. Dessa forma, os alunos/as, assimilando os conteúdos explícitos do currículo e interiorizando as mensagens dos processos de comunicação que se ativam na aula, vão configurando um corpo de idéias e representações subjetivas, conforme as exigências do *status quo*, a aceitação da ordem real como inevitável, natural e conveniente.

No entanto, o processo de socialização da escola, apesar da importância do doutrinação ideológico e da inculcação de representações particulares e idéias dominantes foi e é, sobretudo nas sociedades com fórmulas políticas de representação democrática, muito mais sutil, sinuoso e subterrâneo. Isto ocorre para fazer frente às contradições crescentes entre seus objetivos político-sociais e os estritamente econômicos.

Como afirma Fernández Enguita (1990b), desde o funcionalismo de Durkheim ao estruturalismo de Althusser, passando pelas análises realizadas por Foucault ou a teoria da correspondência de Bowles e Gintis, apesar de suas diferentes concepções, todos eles consideram que:

“A escola é uma trama de relações sociais materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal do aluno/a com a mesma força ou mais que as relações de produção podem organizar as do operário na oficina ou as do pequeno produtor no mercado. Por que então continuar olhando o espaço escolar como se nele não houvesse outra coisa em que se fixar além das idéias que se transmitem?” (Fernández Enguita, 1990b, p. 152).

A atenção exclusiva à transmissão de conteúdos e ao intercâmbio de idéias supôs um corte na concepção e no trabalho pedagógico induzido pela primazia da filosofia idealista e da psicologia cognitiva como bases prioritárias da teoria e da prática pedagógica. O influência crescente da sociologia da educação e da psicologia social no terreno pedagógico provocou a ampliação do foco de análise, de modo que se compreenda que os processos de socialização que ocorrem na escola acontecem também, e preferencialmente, como consequência das práticas sociais, das relações sociais que se estabelecem e se desenvolvem em tal grupo social, em tal cenário institucional.

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula. Além disso, normalmente, o conteúdo oficial do currículo, imposto desde fora para a aprendizagem dos alunos/as, como veremos depois com mais profundidade, não cala nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois, enquanto que a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal do grupo da aula e do colégio, configura paulatinamente representações e pautas de conduta que estendem seu valor e utilidade além do campo da escola. Esta vai induzindo assim uma forma de ser, pensar e agir, tanto mais válida e sutil quanto mais intenso seja o isomorfismo ou seme-

lhança entre a vida social da aula e as relações sociais no mundo do trabalho ou na vida pública.

Assim, para compreender a extensão, a complexidade e a especificidade dos mecanismos de socialização na escola se requer uma análise exaustiva das fontes e fatores explícitos ou latentes, acadêmicos ou sociais, que exercem influência relevante na configuração do pensamento e ação dos alunos/as. De pouco ou nada serve restringir o estudo aos efeitos explícitos dos conteúdos também explícitos do currículo oficial. O que o aluno/a aprende e assimila mais ou menos consciente, e que condiciona seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo, se encontra além e aquém dos conteúdos explícitos nesse currículo.

Acompanhando a interessante análise do modelo ecológico de Doyle (Doyle, 1977; Pérez Gómez, 1983b), que se desenvolverá mais amplamente no capítulo dedicado ao ensino, é importante indicar que os mecanismos de socialização na escola se encontram no tipo de *estrutura de tarefas acadêmicas* que se trabalhe na aula e na forma que adquire a *estrutura de relações sociais* da escola e da aula. Convém não esquecer que ambos os componentes da vida da aula e da escola encontram-se mutuamente inter-relacionados, de modo que uma forma de conceber a atividade acadêmica requer uma estrutura de relações sociais compatíveis e convergentes. De modo inverso, uma forma de organizar as relações sociais e a participação dos indivíduos e dos grupos exige e favorece uns e não outros modos de conceber e trabalhar as tarefas acadêmicas.

Nesse sentido, não querendo ser exaustivo, já que será objeto de análise ao longo dos próximos capítulos, pode-se afirmar que alguns aspectos do desenvolvimento do currículo, que indicamos a seguir, são especialmente relevantes para entender os mecanismos de socialização que a escola utiliza:

1. A seleção e a organização dos conteúdos do currículo. Concretamente, o que se escolhe e o que se omite da cultura pública da comunidade e quem tem o poder de selecionar ou intervir em sua modificação.
2. O modo e o sentido da organização das tarefas acadêmicas, bem como o grau de participação dos alunos/as na configuração das formas de trabalho.
3. A ordenação do espaço e do tempo na aula e na escola. A flexibilidade ou rigidez do cenário, do programa e da sequência de atividades.
4. As formas e estratégias de valorização da atividade dos alunos/as. Os critérios de valorização, assim como a utilização diagnóstica ou classificatória dos resultados e a própria participação dos interessados no processo de avaliação.
5. Os mecanismos de distribuição de recompensas como recursos de motivação extrínseca e a forma e grau de provocar a competitividade ou a colaboração.
6. Os modos de organizar a participação dos alunos/as na formulação, no estabelecimento e no controle das formas e normas de convivência e interação.
7. O clima de relações sociais presidido pela ideologia do individualismo e da competitividade ou da colaboração e solidariedade.

Enfim, a análise deve abarcar os fatores que determinam o grau de participação e domínio dos próprios alunos/as sobre o processo de trabalho e os modos de convivência, de maneira que se possa chegar a compreender o grau de alienação ou autonomia dos estudantes quanto a seus próprios processos de produção e intercâmbio no âmbito escolar. Somente assim se poderá entender os conhecimentos, as capacidades, as disposições e as pautas de conduta

que os estudantes desenvolvem como recursos mais adequados para resolver com relativo êxito os problemas que a interação e o intercâmbio real e simbólico colocam no cenário de relações sociais, as quais constituem o grupo da aula e a estrutura social da escola.

CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA ESCOLA

Como já apontamos anteriormente, o processo de socialização como reprodução da arbitrariedade cultural dominante e preparação do aluno/a para o mundo do trabalho e para sua atividade como cidadão/dã não pode ser concebido como um processo linear, mecânico. Pelo contrário, é um processo complexo e sutil marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais.

Em primeiro lugar, a vida da aula como a de qualquer grupo ou instituição social pode ser descrita como um cenário vivo de interações onde se intercambiam explícita ou tacitamente idéias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados.

“A escola é um cenário permanente de conflitos (...) O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal que se situa em algum lugar intermediário entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer” (Fernández Enguita, 1990a, p. 147).

De qualquer forma, na aula sempre acontece um processo explícito ou disfarçado de negociação, relaxada ou tensa, abertamente desenvolvida ou provocada por meio de resistências não confessadas. Inclusive nas aulas, em que reina uma aparente disciplina e ordem impostos unilateralmente pela autoridade indiscutível do professor/a, e em particular em tais aulas, ocorre um potente e cego movimento de resistências subterrâneas que minam todos os processos de aprendizagem pretendidos, provocando, a médio e longo prazo, no pensamento e na conduta dos alunos/as, os efeitos contrários aos explicitamente pretendidos. O professor/a acredita governar a vida da aula quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes. Como Wood (1984) afirma:

“Os alunos/as que pertencem a culturas dominadas, por meio de seus atos na escola, constantemente penetram na falácia da escola e assim recusam suas mensagens ocultas. Uma variedade de situações ocorre com as mensagens nas aulas, de modo que com frequência, são completamente ignoradas (...) estas mensagens ocultas amiúde são diretamente recusadas (...) outras vezes são simplesmente ignoradas de forma passiva (...) os estudantes criam suas próprias estruturas culturais que utilizam para se defender das imposições da escola” (p. 231).

Portanto, pode-se afirmar que na escola, como em qualquer instituição social marcada por contradições e interesses em confronto, existem espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo* (Pérez Gómez, 1979). Assim, o processo de socialização acontece sempre através de um complicado e ativo movimento de negociação em que as reações e resistências de professores/as e alunos/as como indivíduos ou como grupos podem chegar a provocar a recusa e ineficiência das tendências reprodutoras da instituição escolar.

“Existe nas escolas (...) mulheres e homens que tratam de modificar as instituições educativas em que trabalham. Para que essas modificações tenham efeito duradouro é necessário vincular tais atos a uma série de análises das relações entre a escolaridade e a dinâmica de classe social, raça e sexo que organiza nossa sociedade” (Apple, 1989, p. 9).

Em segundo lugar, o processo de socialização na escola, como preparação para o mundo do trabalho, encontra hoje em dia fissuras que são importantes, que se referem às características plurais e às vezes contraditórias entre os diferentes âmbitos do mercado de trabalho. A simplificação e especialização do trabalho autônomo nas sociedades pós-industriais estabelecem para a escola, como já vimos, demandas plurais e contraditórias no processo de socialização. A escola homogênea em sua estrutura, em seus propósitos e em sua forma de funcionar dificilmente pode provocar o desenvolvimento de idéias, atitudes e pautas de comportamento tão diferenciadas para satisfazer as exigências do mundo do trabalho assalariado e burocrático (disciplina, submissão, padronização) ao mesmo tempo que as exigências do âmbito do trabalho autônomo (iniciativa, risco, diferenciação).

Dessa forma, nas sociedades avançadas contemporâneas, a escola enfrenta um processo de socialização com demandas diferenciadas e contraditórias na própria esfera da ocupação econômica. Começa a aparecer com força a quebra em alguma medida do isomorfismo entre as relações sociais na aula e as que se constroem no âmbito da produção. Aquelas têm correspondência em grande medida com as relações que se mantêm no mundo da empresa e das instituições burocráticas, mas não com as que emergem em outros âmbitos da economia.

Em terceiro lugar, a correspondência da socialização escolar com as exigências do mundo do trabalho dificultam a compatibilidade com as demandas de outras esferas da vida social, como a esfera política, a esfera do consumo e a esfera das relações de convivência familiar nas sociedades formalmente democráticas.

Ao menos em aparência e no terreno teórico se manifesta uma grande contradição entre a sociedade que requer para seu funcionamento político e social a participação ativa e responsável de todos os cidadãos considerados por direito como iguais, e essa mesma sociedade que na esfera econômica, ao menos para maioria da população, induz à submissão disciplinada e à aceitação de escandalosas diferenças de fato. A contradição evidenciada entre as exigências das diferentes esferas da sociedade dissolve-se em grande parte, quando se comprova que também na prática a esfera política e o âmbito civil requerem apenas a aparência de comportamentos democráticos ou, em outras palavras, quando os mecanismos formais de participação, independente da eficácia e honestidade de seu funcionamento, são garantia suficiente para manter o equilíbrio instável de uma comunidade social assolada pela desigualdade e pela injustiça. Pense-se como as estruturas democráticas formais podem funcionar por meio de mecanismos de delegação distanciada, os parlamentos escolhidos a cada quatro ou cinco anos, sem outra necessidade de contatos e controles sociais intermediários, inclusive quando não participem nem sequer 50% do eleitorado ou 30-40% da população nos processos eleitorais. Convém considerar, neste sentido, a tendência crescente à abstenção eleitoral nas sociedades ocidentais, cujo expoente mais escandaloso são os EUA.

Da mesma forma, na escola, os processos de socialização para as diferentes, e na aparência contraditórias, esferas da vida social devem assumir um certo grau de hipocrisia e esquizofrenia em relação às peculiaridades da sociedade. Mediante a transmissão ideológica – e em especial mediante a organização das experiências acadêmicas e sociais na aula –, o aluno/a começa a com-

preender e interiorizar idéias e condutas que têm correspondência com a aceitação da dissociação do mundo do direito e do mundo da realidade factual.

Aceitar a contradição entre aparências formais e realidades factuais faz parte do próprio processo de socialização na vida escolar, na qual, sob a ideologia da igualdade de oportunidades numa escola comum para todos, se desenvolve lenta mas decisivamente o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho e da participação social.

A função compensatória da escola em relação às diferenças sociais de origem dilui-se no terreno das declarações de princípio, pois, como bem demonstraram Bernstein, Baudelot e Establet, Bowles e Gentis..., a orientação homogeneizadora da escola não suprime senão que confirma – e além disso legitima – as diferenças sociais, transformando-as em outras de caráter individual. Diferente grau de domínio na linguagem, diferenças nas características culturais, nas expectativas sociais e nas atitudes e apoios familiares entre os grupos e classes sociais, transformam-se na escola uniforme, em barreiras e obstáculos intransponíveis para aqueles grupos distanciados socialmente das exigências cognitivas, instrumentais e de atitudes que caracterizam a cultura e a vida acadêmica da escola. As diferenças de origem consagram-se como diferenças de saída, a origem social transforma-se em responsabilidade individual.

Quando se evita esta análise em profundidade, aceitam-se as aparências de um currículo e certas formas de organizar a experiência dos alunos/as comuns e iguais para todos, é fácil aceitar a ideologia da igualdade de oportunidades, confundir as causas com os efeitos, aceitando a classificação social como consequência das diferenças individuais em capacidades e esforços.

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Deste modo, inclusive os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade.

SOCIALIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO: A FUNÇÃO EDUCATIVA DA ESCOLA

Apesar da veracidade da argumentação sociológica sobre o caráter reprodutor, embora complexo, da instituição escolar, a relativa autonomia da ação na escola não provém exclusivamente das contradições internas e externas são geradas no próprio processo de reprodução conservadora da cultura dominante. A função educativa ultrapassa, vai mais além da reprodução, pelo menos teoricamente. A mesma tensão dialética que aparece em qualquer formação social, entre tendências conservadoras que se propõem garantir a sobrevivência mediante a reprodução do *status quo* e das aquisições históricas já consolidadas (socialização) e as correntes renovadoras que impulsionam a mudança, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana (humanização), acontece de forma específica e singular na escola.

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público (a ciência, a filoso-

fia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um dos seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor. O conhecimento nos diferentes âmbitos do saber é uma poderosa ferramenta para analisar e compreender as características, os determinantes e as conseqüências do complexo processo de socialização reprodutora. A vinculação iniludível e própria da escola com o conhecimento público, exige dela e dos que trabalham nela, que identifiquem e desmascarem o caráter reprodutor das influências que a própria instituição exerce sobre todos e cada um dos indivíduos que nela convivem bem como os conteúdos que transmite e as experiências e relações que organiza.

Dessa forma, as inevitáveis e legítimas influências que a comunidade exerce sobre a escola e sobre o processo de socialização sistemática das novas gerações devem sofrer a *mediação crítica da utilização do conhecimento*, em virtude de suas exigências e necessidades econômicas, políticas e sociais. A escola deve utilizar esse conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e conseqüências, e oferecer para debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processos de reprodução.

A função educativa da escola, portanto, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do *status quo* real – assumido como natural pela ideologia dominante –, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. Deste modo, explicitando o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode oferecer àquela espaços adequados de relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto.

Utilizando a lógica do saber, a estrutura de conhecimento construído criticamente em cada âmbito e a pluralidade de formas de investigação e busca racional, deve-se analisar na escola a complexidade particular que o processo de socialização adquire em cada época, comunidade e grupo social, assim como os poderosos e diferenciados mecanismos de imposição da ideologia dominante da igualdade de oportunidades numa sociedade marcada pela discriminação.

Em nossa opinião, a função educativa da escola na sociedade pós-industrial contemporânea deve-se concretizar em dois eixos complementares de intervenção:

- Organizar o desenvolvimento radical da função compensatória das desigualdades de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade.
- Provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, das disposições e das pautas de conduta que a criança assimila em sua vida paralela e anterior à escola. Como diria Wood (1984, p. 239), preparar os alunos/as para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não-democrática.

Desenvolvimento radical da função compensatória

Para não sucumbir, ao longo do discurso, no terreno fácil de um otimismo ingênuo, próprio de posições idealistas, convém partir de uma constatação amplamente aceita: a escola como instituição social, que cumpre funções específi-

cas e restringidas, não pode compensar as diferenças que uma sociedade de livre mercado provoca, dividida em classes ou grupos com oportunidades e possibilidades econômicas, políticas e sociais bem desiguais na prática.

Nas sociedades industriais avançadas, apesar de sua constituição formalmente democrática na esfera política, sobrevive a desigualdade e a injustiça. A escola não pode anular tal discriminação, mas sim atenuar seus efeitos e desmascarar o convencimento de seu caráter inevitável, se se propõe uma política radical para compensar as conseqüências individuais da desigualdade social.

Com este objetivo, deve-se substituir a lógica da homogeneidade, imperante na escola, com diferentes matizes, desde sua configuração, pela lógica da diversidade. A escola comum para todos e o currículo compreensivo que evita as diferenças e a classificação prematura dos indivíduos em ramos diferentes do sistema escolar, que dão acesso a possibilidades profissionais bem diferentes, não evitaram a classificação lenta mas também definitiva dos alunos/as em função quase mecânica de sua origem social (Skibeck, 1989). Embora seja certo que tanto nos modelos uniformes quanto nos diversificados pode-se fomentar e reproduzir a desigualdade e discriminação que existe na sociedade, uma vez consolidado o currículo comum e a organização escolar unificada, gratuita e obrigatória até os 16 anos, na maioria dos países desenvolvidos, o perigo de discriminação aloja-se de modo mais decisivo nos modelos uniformes de trabalho acadêmico.

Defender a conveniência de um currículo comum e compreensivo para a formação de todos os cidadãos não pode supor de modo algum impor a lógica didática da homogeneidade de ritmos, estratégias e experiências educativas para todos e cada um dos alunos/as. Se o acesso destes à escola está presidido pela diversidade, refletindo um desenvolvimento cognitivo, emocional e social evidentemente desigual, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e intercâmbios sociais, prévios e paralelos à escola, o tratamento uniforme não pode supor mais do que a consagração da desigualdade e injustiça de sua origem social.

A intervenção compensatória da escola deve revestir-se de um modelo didático flexível e plural que permita atender às diferenças de origem, de modo que o acesso à cultura pública se acomode às exigências de interesses, ritmos, motivações e capacidades iniciais dos que se encontram mais distantes dos códigos e características em que se expressa. Assim, a igualdade de oportunidades de um currículo comum na escola compreensiva obrigatória não é mais do que um princípio e um objetivo necessário numa sociedade democrática. Sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizativa.

Como afirma Turner (1960), nas sociedades ocidentais a *mobilidade patrocinada* foi substituída pela *mobilidade competitiva*. No primeiro caso, a sociedade seleciona desde o princípio os que gozarão das melhores oportunidades escolares e sociais. No segundo, deixa que a seleção aconteça a partir dos próprios alunos/as, por meio de uma prolongada concorrência entre eles. Concorrência desigual desde o começo, pela diferente posição de partida em todos os aspectos, a partir do movimento em que se deparam com as tarefas escolares.

A lógica da uniformidade no currículo, nos ritmos, nos métodos e nas experiências didáticas favorece os grupos que, precisamente, não necessitam da escola para o desenvolvimento das habilidades instrumentais que a sociedade atual requer: aqueles grupos que, em seu ambiente familiar e social, se movem numa cultura parecida à que a escola trabalha e que, por isso mesmo, no trabalho acadêmico da aula só consolidam e reafirmam os mecanismos, as capacidades, as atitudes e as pautas de conduta já induzidos “espontaneamente” em seu ambiente.

Pelo contrário, para aqueles grupos sociais cuja cultura é bem diferente da acadêmica da aula, a lógica da homogeneidade não pode senão consagrar a

discriminação de fato. Para estas crianças, o trato de igualdade na aula supõe de fato a ratificação de um atraso imediato e de um fracasso anunciado a médio prazo, já que possuem códigos de comunicação e intercâmbio bem diferentes dos que a escola requer. Manifestam deficiências bem claras na linguagem e na lógica do discurso racional, assim como nas habilidades e capacidades que a vida acadêmica requer, não dispondo de apoio familiar nem quanto às expectativas sociais e profissionais que a escola pode lhes abrir, nem quanto ao clima de interesses pelo mundo da cultura.

O desenvolvimento radical da função compensatória requer a lógica da diversidade pedagógica dentro do marco da escola compreensiva e comum para todos. As diferenças de partida devem ser enfrentadas como um desafio pedagógico dentro das responsabilidades habituais do profissional docente. A escola obrigatória que forma o cidadão/dã não pode dar-se ao luxo do fracasso escolar. A organização da aula e da escola, e a formação profissional do docente, devem garantir o tratamento educativo das diferenças trabalhando com cada aluno/a desde sua situação real, e não do nível homogêneo da suposta maioria estatística de cada grupo de classe.

O ensino obrigatório, que nos países desenvolvidos é, pelo menos, de 10 anos, deveria começar antes para cobrir os anos da infância, quando a maior plasticidade permite a maior eficácia compensatória. Se a escola se propõe o desenvolvimento radical da intervenção compensatória, mediante o tratamento pedagógico diversificado, tem tempo suficiente, respeitando os ritmos dos indivíduos, para garantir a formação básica do cidadão/dã, o desenvolvimento dos instrumentos cognitivos, de atitude e de conduta que permitam a cada jovem se posicionar e intervir com relativa autonomia na complexa trama social.

A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social.

Queremos abranger o conceito de igualdade tanto a que tem sua origem nas classes sociais como a que se cria nos grupos de marginalização, ou nas deficiências físicas ou psicológicas hereditárias ou adquiridas. Para todos eles, somente a lógica de uma pedagogia diversificada no marco da escola compreensiva tem a chance de provocar e favorecer um desenvolvimento até o máximo de suas sempre indefinidas possibilidades.

Cabe fomentar, por outro lado, a pluralidade de formas de viver, pensar e sentir, estimular o pluralismo e cultivar a originalidade das diferenças individuais como a expressão mais genuína da riqueza da comunidade humana e da tolerância social. Assim, se se concebe a democracia mais como um estilo de vida e uma idéia moral do que como uma mera forma de governo (Dewey, 1967), onde os indivíduos, respeitando seus diferentes pontos de vista e projetos vitais, se esforçam através do debate e da ação política, da participação e cooperação ativa, para criar e construir um clima de entendimento e solidariedade, onde os conflitos inevitáveis se ofereçam abertamente ao debate público. No entanto, na situação atual, a divisão do trabalho e sua conseqüente hierarquização numa sociedade de mercado provoca a diferente valorização social dos efeitos da diversidade. Não é a mesma coisa, da perspectiva da consideração social, dedicar-se a atividades manuais do que a tarefas intelectuais, à economia que à arte. Por isso, e como teremos oportunidade de desenvolver nos capítulos seguintes, é delicado encontrar o equilíbrio perfeito entre o currículo comum e a estratégia didática da diversidade dentro da escola compreensiva, se nos propomos evitar na medida do possível os efeitos individuais da desigualdade social.

A reconstrução do conhecimento e da experiência

O segundo objetivo da tarefa educativa da escola obrigatória nas sociedades industriais deve ser, em nossa opinião, provocar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos/as e alunos/as assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola.

Na sociedade contemporânea, a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação. Os meios de comunicação de massa, e em especial a televisão, que penetram nos mais recônditos cantos da geografia, oferecem de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos uma abundante bagagem de informações nos mais variados âmbitos da realidade. Os fragmentos aparentemente sem conexão e assépticos de informação variada, que a criança recebe por meio dos poderosos e atrativos meios de comunicação, e os efeitos cognitivos de suas experiências e interações sociais com os componentes de seu meio de desenvolvimento, vão criando, de modo sutil e imperceptível para ela, incipientes mas arraigadas concepções ideológicas, que utiliza para explicar e interpretar a realidade cotidiana e para tomar decisões quanto a seu modo de intervir e reagir. A criança chega à escola com um abundante capital de informações e com poderosas e acriticas pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade.

Como é evidente, tanto o mundo das relações sociais que rodeiam a criança como a esfera dos meios de comunicação que transmitem informações, valores e concepções ideológicas, cumprem uma função mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma. É ingênuo esperar que as organizações políticas, sindicais ou religiosas, ou o âmbito da empresa, mercado e propaganda estejam interessados em oferecer ao futuro cidadão/dã as chaves significativas para um debate aberto e racional, que permita opções relativamente autônomas sobre qualquer aspecto da vida econômica, política ou social. Seus interesses, mais ou menos legítimos, orientam-se em outras direções mais próximas da inculcação, persuasão ou sedução do indivíduo a qualquer preço do que da reflexão racional e da comparação crítica de pareceres e propostas.

Somente a escola pode cumprir esta função. Para desenvolver este complexo e conflitante objetivo, a escola compreensiva, apoiando-se na lógica da diversidade, deve começar por diagnosticar as pré-concepções e interesses com que os indivíduos e os grupos de alunos/as interpretam a realidade e decidem sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer o conhecimento público como ferramenta inestimável de análise para facilitar que cada aluno/a questione, compare e reconstrua suas pré-concepções vulgares, seus interesses e atitudes condicionadas, assim como as pautas de conduta, induzidas pelo marco de seus intercâmbios e relações sociais. Como afirma Bernstein (1987):

“A escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. Comunidade de vida democrática e reconstrução da experiência baseadas no diálogo, na comparação e no respeito real pelas diferenças individuais, sobre cuja aceitação pode se assentar um entendimento mútuo, o acordo e os projetos solidários. O que importa não é a uniformidade, mas o discurso. O interesse comum realmente substantivo e relevante somente é descoberto ou é criado na batalha política democrática e permanece ao mesmo tempo tão contestado como compartilhado” (p. 47).

Isto não significa de modo algum, que o conhecimento, as atitudes ou formas de atuação reconstruídos pelo aluno/a na escola se encontrem livres de condicionamentos e contaminação; são o resultado, também condicionado, dos novos intercâmbios simbólicos e das novas relações sociais. A diferença está

em que o aluno/a teve a oportunidade de conhecer os fatores e influências que condicionam seu desenvolvimento, de comparar diferentes propostas e modos de pensar e fazer, de descentrar e ampliar sua limitada esfera de experiência e conhecimento e, enriquecido pela comparação e pela reflexão, chegar a opções que sabe provisórias. Enfim, a escola, ao provocar a reconstrução das preocupações vulgares, facilita o processo de aprendizagem permanente, ajuda o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto e, portanto, requerem ser comparados com representações alheias, assim como com a evolução de si mesmo e do próprio contexto.

Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social, por meio de mecanismos e meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência mais sutil.

Agora, não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de idéias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante a vivência de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

De acordo com o primeiro objetivo educativo anteriormente proposto, colocar a exigência de provocar a reconstrução por parte dos alunos/as, de seus conhecimentos, atitudes e modos de atuação requer outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola. É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação.

Provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação nos alunos/as exige uma escola e uma aula onde se possa experimentar e viver a comparação aberta de pareceres e a participação real de todos na determinação efetiva das formas de viver, das normas e padrões que governam a conduta, assim como das relações do grupo da aula e da coletividade escolar. Apenas vivendo de forma democrática na escola pode se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade.

Como veremos nos próximos capítulos, a função da escola, em sua vertente compensatória e em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola e das funções e atribuições do professor/a. O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a *participação ativa e crítica* dos alunos/as nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem.