

JACIR ANTUNES DA SILVA

**A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA:
CONSENSO OU CONFLITO?**

Monografia elaborada como pré-requisito da disciplina
Seminário de Monografia do curso de Educação Física
da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Altevir Aluizio D. Berezowski

CURITIBA

1995

Agradecimentos

Ao Prof. e orientador Altevir Aluizio Dallegrave Berezowski pelo entusiasmo e dedicação nesse processo de construção do conhecimento.

Aos amigos especiais: Líder, Josué, Wagner, Lú e Claudia pelas suas valorosas contribuições técnicas à efetivação desse trabalho.

Dedicatória

A Lú e Pepê companheiros de existência.

SUMÁRIO

	RESUMO	vii
1	INTRODUÇÃO	1
1.1	DELIMITAÇÃO	3
1.1.1	LOCAL	3
1.1.2	UNIVERSO	3
1.1.3	ÉPOCA	4
2	JUSTIFICATIVA	5
3	OBJETIVOS	7
3.1	OBJETIVO GERAL	7
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
4	QUESTÃO INVESTIGATIVA	8
5	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
5.1	O PARADIGMA DO CONSENSO	10
	(A Teoria Funcionalista da Estratificação Social, Funcionalismo e Educação, Teoria Tecno-Funcio- nal da Educação)	
5.2	O PARADIGMA DO CONFLITO	14
5.2.1	O Enfoque Marxista	14
5.2.2	Neomarxismo	16
	(Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establet, Gramsci)	

5.2.3	Os Proféticos (Illich, Paulo Freire)	22
5.2.4	Weber e os Neoweberianos	24
5.3	DESDOBRAMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA EDU- CAÇÃO NO BRASIL	25
5.3.1	Período Colonial (Sistema de Exploração Comercial, Influência Jesuítica, Reformas Pombalinas)	25
5.3.2	Período Imperial (Desenvolvimento do Capitalismo Industrial, Educação à Aristocracia)	29
5.3.3	Período Republicano (1889-?) (Educação na Primeira República, Confrontos Ideológicos dos Anos 30: Católicos x Liberais, Educação e o Regime Militar, Proliferação de Correntes Pedagógicas, Do Processo de Rede- mocratização à LDB Cidadã)	31
5.4	DEFINIÇÃO DE TERMOS	49
6	METODOLOGIA	53
7	INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO	56
7.1	AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES COMO REPRO- DUTORAS DO PARADIGMA DO CONSENSO	57
7.2	SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA	61
8	CONCLUSÃO	65
	RECOMENDAÇÕES	67
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

RESUMO

Este estudo monográfico baseado em fundamentos da sociologia educacional busca identificar e estabelecer no decorrer do desdobramento histórico-social da educação brasileira os momentos de predomínio dos paradigmas do consenso ou conflito, através do desvelamento da ideologia pedagógica adotada pelo Estado.

Caracterizou-se como uma pesquisa do tipo bibliográfica, concomitantemente, utilizou-se dos métodos dialético e histórico para a compreensão e explicitação do modelo ou paradigma educacional brasileiro como fenômeno humano.

Desse modo, constatou-se com o desenrolar da educação brasileira o predomínio da pedagogia do consenso, revelando que o sistema escolar brasileiro atuou/atua como reprodutor das relações sociais do modo de produção capitalista.

1 INTRODUÇÃO

Os rumos que há séculos vêm tomando as relações homem/natureza, homem/homem, principalmente após o advento da Revolução Industrial, tornam cada vez mais o homem num objeto de consumo descartável. Nos países emergentes, legitima-se com mais intensidade as relações mercantis de exploração do homem pelo homem.

Conforme RODRIGUES (1988, p.60) “ O cidadão precisa usufruir dos bens de produção, conquistar seus direitos sociais, gerar condições mínimas necessárias ao seu progresso material, intelectual e cultural”. Desse modo, a extensão dos bens culturais e materiais à maioria das pessoas inseridas no processo produtivo, faz-se imprescindível.

No entanto, a estrutura social brasileira não é estática, nem tampouco imutável. No seio da sociedade ocorre uma luta permanente entre as classes burguesa e popular. A primeira, luta pela manutenção de seus privilégios, tendo como instrumentos o poder e o saber dos meios de produção e dos aparelhos ideológicos; a segunda, embora maioria absoluta, luta ainda que desorganizadamente, pela obtenção das condições mínimas necessárias a sua existência. Neste caso observa-se que há entre as classes relação vertical de poder. Não sendo por mera coincidência que os detentores do poder têm acesso irrestrito ao saber.

O saber revela-se como instrumento de poder na medida que, quem o detêm de forma organizada e sistematizada pode interferir sobre a totalidade da vida social. Conforme RODRIGUES (1988, p.71) “O acesso ao saber só é permitido aqueles que detêm o controle da produção e da distribuição dos bens e riquezas da sociedade” .

Não estando a margem desse processo, a escola onde a produção e reprodução do saber são socializados, é utilizada ideologicamente como instrumento de manutenção da classe dominante. A escola segundo RODRIGUES (1988, p.72) é “pensada como instituição para reproduzir padrões culturais econômicos, políticos e sociais das classes hegemônicas, através da reprodução ideológica e da preparação da população trabalhadora para o capital”.

Nas circunstâncias atuais, a educação não é prioridade para os filhos dos trabalhadores, pois estes, já em tenra idade se vêem impelidos ao trabalho para contribuir no sustento da família, abandonando precocemente a escola.

O sistema de ensino vigente centrado no saber (poder), exige concretamente ao seu domínio, que se tenha dois outros pré-requisitos: condições econômicas que dêem sustentação à aquisição dos materiais necessários à sua manipulação e como segundo, o disciplinado tempo de dedicação aos estudos. Parafraseando RODRIGUES (1988, p. 73) atualmente, para que o indivíduo possa adquirir requisitos mínimos de exercício da cidadania na sociedade e instituições familiar, profissional, política e cultural, precisa

receber ampla formação que dificilmente se esgotaria em um nível situado aquém dos cursos universitários.

Assim, o presente trabalho, à luz da sociologia da educação e suas pedagogias do consenso e do conflito, tem como objeto verificar se a escola como sistema constituído preocupa-se com a formação de indivíduos sujeitos de sua história, conscientes de seus direitos e deveres, que permitam exercer efetivamente a cidadania e, para o qual formula a seguinte questão:

Pela ótica sociológica o sistema escolar brasileiro, no seu desdobramento histórico-social, atuou predominantemente pelas teorias do consenso ou do conflito?

1.1 DELIMITAÇÃO

1.1.1 Local

A pesquisa foi realizada na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná.

1.1.2 Universo

Sistema escolar formal brasileiro.

1.1.3 Época

1995.

2 JUSTIFICATIVA

No processo de civilização atual, onde ocorrem profundas transformações, frutos do conhecimento humano e suas rápidas difusões, propiciados pelo avanço tecnológico dos meios de comunicação, vêm exigindo por parte das nações e sociedades acompanhamento compatível de desenvolvimento de todas as instituições, sob pena, em caso contrário de permanecerem em atraso, ou mesmo, a estagnação dos níveis de qualidade de vida coletiva em relação as sociedades mais adiantadas.

Desse modo, inclui-se as instituições escolares, pois cabe a elas, como integrantes do sistema de difusão do saber (poder), a socialização do conhecimento sério, o qual, vai além do simples entretenimento, muitas vezes adotado pela mídia eletrônica, como ocorre no nosso país.

No Brasil, desde a fase imperial até a república atual, sabe-se das dificuldades e dilemas por que o sistema vem sendo submetido e direcionado a interesses de grupos dominantes. Para tanto, basta observarmos e compararmos os dados diversos de nível de desenvolvimento com os de outros países divulgados pelo Banco Mundial e outros órgãos.

Se efetivamente busca-se o trabalho, não como alienação, mas como real desenvolvimento econômico e político, faz-se necessário atenção especial para com o sistema escolar, o qual deve privilegiar o ensino do exercício da cidadania,

afim de que possam democraticamente discernir seus direitos e deveres pois somente assim, podemos ser titulados como cidadãos de primeira categoria, sabendo defender interesses tanto individuais tanto coletivos de modo sistematizado e organizado.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Avançar a reflexão crítica sobre o sistema educacional e a sua relação com a sociedade brasileira.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Refletir sobre as concepções educacionais que permeiam o sistema educacional formal.

Contribuir para a compreensão e importância da utilização do paradigma do conflito no processo educacional brasileiro como indispensável à cidadania.

4 QUESTÃO INVESTIGATIVA

Demonstrar que o sistema escolar que atua predominantemente pelo paradigma do consenso não contribui para a promoção da qualidade de vida substantiva à sociedade como um todo.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na década de 60 concebia-se a educação como fator de democratização e distribuição de renda, fase designada de “ otimismo pedagógico”. Após 70, a educação passou ser vista como processo de manutenção do poder estabelecido, pois não satisfaz as expectativas geradas em relação aos efeitos sociais, fase conhecida como “pessimismo pedagógico”.

Os estudos sociológicos desenvolvidos em educação permitiram enfocar a realidade sob dois prismas: o paradigma do consenso e o paradigma do conflito. Segundo o paradigma do consenso, a sociedade é vista como uma unidade baseada numa ordem social, caracterizada por um consenso espontâneo, tendo como preocupação principal os aspectos normativos e formais de sua estrutura. A educação nessa perspectiva, tem por função integrar e manter o consumo. Tem no evolucionismo, neoevolucionismo e funcionalismo as linhas teóricas de sua sustentação. Por outro lado segundo o paradigma do conflito a sociedade é vista como um sistema de forças em desequilíbrio e conflito tem marcas permanentes mantida por um consenso ideológico por meio da força e do poder; cuja a mudança social e análise do poder formam a base de sua preocupação. Neste enfoque, a educação tem por função estabelecer e manter a dominação. Neomarxismo, utopismo e perspectiva weberiana são as sua principais linhas teóricas.

5.1 O PARADIGMA DO CONSENSO

Nesta visão, a sociedade é compreendida como se fosse um organismo vivo cujo os órgãos e membros têm relações de dependência. Seguindo este raciocínio, do mesmo modo que os organismos se transformam as sociedades sofreriam também modificações graduais e constantes.

As sociedades no seu desenvolvimento natural passariam das formas mais simples (primitivas) para as mais complexas (modernas). O modelo de progresso era a sociedade industrial do ocidente.

A educação seria uma das estruturas especializadas da sociedade que garante sua sobrevivência. Sua função seria a de assegurar a estabilidade social e, ao mesmo tempo, mudar das formas mais simples para as mais complexas. O funcionalismo tem enfatizado não só a interdependência das partes componentes do sistema social, como também a existência de um estado “normal” de equilíbrio, como é a saúde para o organismo, assim o sistema reorganiza-se para manter sua estabilidade.

A Teoria Funcionalista da Estratificação Social

A estratificação social é a valorização diferencial dos indivíduos e o seu tratamento como superiores e inferiores em relação aos aspectos socialmente relevantes.

Toda sociedade precisa alocar e motivar os indivíduos para o desempenho de diferentes papéis, que podem ser mais ou menos essenciais para a sociedade. O preenchimento satisfatório desses papéis se faz com recompensas. A localização na hierarquia social é determinada pelo grau de importância do papel para a sociedade, bem como das exigências de treinamento ou talento.

Enfim, a sociedade determina o valor do status e a educação é vista como fator de estratificação social, as funções valorizadas são exercidas sempre pelos elementos de uma mesma classe social, no entanto, o acesso à educação é condicionado pela riqueza da família muito mais que pelo potencial do indivíduo, limitando a possibilidade de descobrir talentos.

Segundo GOMES (1989, p. 23) “a teoria funcionalista enfatiza aspectos integrativos da estratificação social e negligência os aspectos conflitivos”. Uma das críticas que se faz à perspectiva funcionalista é que ela legitima a manutenção das desigualdades sociais ao considerá-las necessárias.

Funcionalismo e Educação

O funcionalismo enfatiza a integração social e a educação, é um dos subsistemas integradores responsável pela socialização (transmissão de valores, conhecimento, etc. referenciados pela classe dominante).

DURKHEIM foi um dos sociólogos funcionalistas que considerou a educação como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tem como objeto suscitar e

desenvolver na criança, certo número de estado físico, intelectuais e morais, reclamadas pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial o que a criança particularmente, se destine”. (DURKHEIM in GOMES 1989 p.24-5)

A educação é vista como meio pelo qual a sociedade se perpetua. Possui duas funções principais: a primeira uniformizadora, visando a integração ao contexto social, transmitindo valores e atitudes comuns; e a segunda, diferenciadora, reproduzindo a divisão social do trabalho. A educação moral é tida como um fator de mudança social.

Nos últimos 50 anos, em decorrência da guerra fria entre EUA e URSS, a educação tornou-se um recurso para a competição tecnológica, econômica e militar. Assim, em função deste contexto histórico, desenvolveu-se, entre 1972 e 1978, a teoria do capital humano (Schultz, Becker, Denison). Segundo esta teoria a educação é considerada como uma forma de investimento, onde o capital humano é representado por recursos humanos. Desse modo a educação produz o conhecimento técnico e aumenta a produtividade, exigência do momento econômico da época. Essa teoria enfatiza a função técnica da educação considerando as habilidades como meio de ascensão na escala social, os trabalhadores são detentores do capital quando têm habilidades e conhecimentos.

Nesse mesmo período, Parsons, baseado na teoria da estratificação social afirma que a sala de aula é uma agência de socialização através da qual as personalidades individuais são treinadas do ponto de vista técnico e motivacional para o exercício adequado dos papéis adultos. No ambiente escolar reproduz-se

valores sociais, tipos específicos de papéis e institucionaliza-se a diferenciação de status. Considera a sala de aula como uma agência de alocação de mão de obra.

Segundo HURN “esta concepção do papel da educação é coerente com o ponto de vista que as mudanças sociais levam a construção de uma sociedade meritocrática e baseada na competência técnica.” (HURN in GOMES, 1989 p.29) Os papéis sociais, em decorrência da construção de uma sociedade moderna, tornam-se cada vez mais complexos, exigindo da educação formal uma formação técnica mais eficiente. Então, os mais motivados e preparados preencheriam as posições mais altas, por conseguinte mais rentáveis.

Esta teoria não considera os fatores externos ao indivíduo que interferem diretamente no nível de sua motivação e compreensão dos conteúdos escolares.

A perspectiva da modernização considera que para sair do subdesenvolvimento uma sociedade precisa absorver novos valores, sendo que o meio educacional deve ficar encarregado dessa função. Assim, a educação é encarada como meio de promover a modernização.

Teoria Tecno-Funcional da Educação

Em consequência da importância dada à educação na estratificação social e modernização, Clark (1962) e Kerr (1960) desenvolveram seus trabalhos culminando na construção da teoria tecno-funcional da educação. Consideram que a crescente importância dada à educação é resultado da expansão e complexidade do conhecimento e das mudanças ocorridas na natureza do

trabalho, causadas pela revolução industrial. Em consequência as exigências educacionais no mundo do trabalho têm aumentado. Desse modo o desempenho técnico é cada vez mais fator de estratificação social.

De modo geral, o que se espera da educação é que ela seja eficiente meio de seleção e mobilidade social através da especialização da mão de obra. As teorias, englobadas na abordagem do paradigma do consenso possuem grandes limitações, pois não respondem às mudanças sociais mais profundas. Todas as análises feitas da estrutura social e seus fatores interferentes somente consideram as mudanças ocorridas dentro do próprio sistema social, e não a mudança do sistema..

5.2 O PARADIGMA DO CONFLITO

O paradigma do conflito enfatiza os processos dissociativos da sociedade (tensões geram mudanças). Os valores e idéias são considerados mais como armas para o conflito que como meios de integração. A sociedade é vista como um todo segmentado com diferentes grupos lutando por recursos limitados. O consenso é visto como algo imposto pelo grupo dominante.

5.2.1 O Enfoque Marxista

Em seus trabalhos, Marx faz uma severa crítica ao sistema capitalista da época, através de suas análises denuncia as relações de exploração as quais a classe operária está subordinada.

Considera-se três pontos importantes nos estudos de Marx:

- a) Os fatores econômicos são os determinantes fundamentais da estrutura social e da mudança;
- b) A cultura da sociedade de classe é caracterizada pela ideologia. A educação fazendo parte da superestrutura é condicionada pelas forças materiais de produção;
- c) A classe que detêm o controle dos meios de produção impõe suas idéias, de tal modo que a posição do grupo no poder seja legitimada.

Na ótica marxista a educação inclui todos os processos que contribuem para formação e mudança da consciência e do caráter das pessoas. Marx não dedicou muito tempo de seus estudos ao problema da educação, pois acreditava que os fatores econômicos é que determinavam a estrutura social. No entanto, não relegava totalmente a importância da educação como fator de mudança: “... de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas de outro lado é necessário um sistema educacional adequado para produzir-se a mudança das circunstâncias sociais”. (MARX in GOMES, 1989 p. 36)

No capitalismo, a educação serve como meio de dominação. No entanto, pode ser uma força de mudança social, dependendo de mudanças prévias do poder político. De acordo com esta visão para se abolir a divisão do trabalho, a educação, na sociedade socialista, deve ser estruturada com base na educação politécnica, que associa trabalho intelectual e manual.

5.2.2 Neomarxismo

Althusser

Uma das inquietações de Althusser, era descobrir como as condições de produção se reproduziam, pois toda a formação social, para se sustentar, deve reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes. Conclui que as formações sociais reproduzem a força de trabalho através do salário e da educação. O Estado fazendo parte da superestrutura compõem-se:

- 1) dos aparelhos do Estado (chefia do Estado, o governo e a administração pública);
- 2) dos “aparelhos repressivos do Estado” (polícia, tribunais, prisões, forças armadas), que são localizados em domínio público e exercem suas funções através da violência;
- 3) dos “aparelhos ideológicos do Estado” (igrejas, escolas, família, o aparelho legal, o sistema político, os sindicatos, os meios de comunicação, a literatura, as artes e os esportes), em parte situados em domínio público e que cumprem suas funções através da ideologia.

Os “aparelhos ideológicos”, inculcam a ideologia dominante desde o início da vida do indivíduo por meios aparentemente não coercitivos, sendo que a escola é denunciada como aparelho ideológico dominante da burguesia, pois é tido como um ambiente neutro, isento de ideologia, ou seja, inculca a ideologia

como se não o fizesse. Logo, a educação é concebida como instrumento de reprodução do sistema capitalista, pois desenvolve na força de trabalho habilidades e atitudes convenientes às estruturas econômicas e de poder; têm um papel essencialmente passivo na sociedade. Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo de escolarização, mas acaba por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os “pequenos burgueses” de toda espécie. Uma pequena parte atinge o vértice da pirâmide escolar. Estes vão ocupar os postos próprios dos “agentes de exploração” (no sistema produtivo), dos agentes de repressão (nos aparelhos repressivos do Estado) e dos profissionais da ideologia (nos aparelhos ideológicos do Estado).

Nas palavras de ALTHUSSER “... é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (Savoir-Faire) envolvidos na inculcação passiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de sua formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados”. (ALTHUSSER in SAVIANI, 1992 p.34)

Quando ALTHUSSER (1970, p.88-89) afirma que “a ideologia tem uma existência material”, quer dizer que a ideologia existe sempre radicada em práticas materiais definidas por rituais materiais regulados por instituições materiais.

Bourdieu e Passeron

Os autores tomam como ponto de partida que toda e qualquer sociedade, estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos e classes, exigindo sobre a força material um sistema de relações de forças simbólicas, cujo papel é reforçar por dissimulação as relações de força material. Conforme suas palavras: “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica a essas relações de força”. (BOURDIEU e PASSERON, 1975 p.19)

A violência simbólica se manifesta de múltiplas formas: a formação de opinião pública através dos meios de comunicação de massa, a pregação religiosa, a atividade artística e literária, a propaganda e a moda, a educação familiar, etc.

Partindo da teoria geral da violência simbólica, busca-se explicitar a ação pedagógica como imposição arbitrária das culturas dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados.

Em resumo, a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica diz que:

Na formação social determinada, o sistema de ensino dominante pode constituir o trabalho pedagógico dominante como trabalho escolar sem que os que o exercem como que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa as relações de força constitutiva da formação social em que ele exerce, porque ele produz e reproduz, pelos meios próprios da instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação, que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da

cultura legítima da sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força, e porque, só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe, enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do registro legítimo da violência simbólica, estão predispondo a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele se reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência). (BOURDIEU e PASSERON, 1975 p.75)

Na sociedade estratificada os grupos ou classes dominantes controlam os significados culturais mais valorizados socialmente, tais significados simbólicos medeiam as relações de poder entre os grupos e as classes. O capital cultural (competência cultural e lingüística socialmente herdado que facilita o desempenho na escola) é distribuído desigualmente entre grupos e classes. Como resultado, aqueles que tem mais capital (credenciais educacionais) são mais bem sucedidos na escola, portanto a educação é um processo de reprodução das diferenças culturais e sociais.

Bowles e Gintis

Formulam a tese da correspondência das relações sociais de produção e as relações sociais de educação, onde aquelas determinam estas. Como consequência, as escolas desenvolvem características pessoais e habilidades conforme os lugares que os estudantes virão a ter na estrutura ocupacional, de acordo com a sua classe de origem; traços de personalidade necessários ao trabalho (modos adequados) são produzidos pelas escolas.

As escolas convencem os alunos de que a seleção no mundo de trabalho é baseado no mérito. Critérios totalmente objetivos como o Q.I. e as notas

distorcem o fato de que o sucesso está fortemente relacionado à classe social. Acusam o capitalismo como fonte de todos esses males. Não acreditam que um sistema educacional mais igualitário possa criar uma sociedade mais igualitária.

Baudelot e Establet

A escola francesa cuja aparência se mostra unitária e unificadora é uma escola dividida em duas grandes redes correspondendo à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais : a burguesia e o proletariado.

Os autores formulam seis proposições que fundamentam sua teoria:

1. existe uma rede de escolarização que chamamos rede secundária-superior (rede s.s.);
2. existe uma rede de escolarização que chamaremos rede primária-profissional (rede p.p.);
3. não existe terceira rede;
4. estas duas redes constituem, pelas relações que as define, o aparelho escolar capitalista. Este aparelho é um aparelho ideológico do Estado capitalista;
5. enquanto tal, este aparelho contribui, pela parte que lhe cabe, a reproduzir as relações de produção capitalista, quer dizer, em definitivo, a divisão da sociedade em classes, em proveito da classe dominante;
6. é a divisão da sociedade em classes antagonistas que explica em última instância não somente a existência das duas redes, mas ainda (o que as define como tais), os mecanismos de seu funcionamento, suas causas e seus efeitos. (BAUDELLOT e ESTABLET, 1971 p.42)

Esta teoria admite a existência da ideologia do proletariado, no entanto, ela não se origina e nem se reproduz dentro da escola, pois este é um aparelho da burguesia e a serviço de seus interesses. Os mesmos autores afirmam que:

A contradição principal existe brutalmente fora da escola sob a forma de uma luta que opõe a burguesia ao proletariado: ela se trava nas relações de produção, que são relações de exploração. Como aparelho ideológico do Estado, a escola é um instrumento da luta de classes ideológicas do Estado burguês, onde o Estado burguês persegue objetivos exteriores à escola (ela não é senão um instrumento destinado a esses fins). A luta ideológica conduzida pelo Estado burguês na escola visa a ideologia do proletário que existe fora da escola nas massas operárias e nas suas organizações. A ideologia proletária não está presente em pessoa na escola, mas apenas sob a forma de alguns de seus efeitos que se apresentam como resistências, é ela própria que é visada no horizonte pelas práticas de inculcação ideológica burguesa e pequeno-burguesa. (BAUDELLOT e ESTABLET, 1971 p.280)

Percebe-se que a escola tem a missão de impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Pode-se concluir com isto que, além de inculcar à massa de operários que tem acesso a rede P.P. apenas os subprodutos da cultura burguesa, arranca do seio do próprio movimento operário, todos aqueles que ingressam no sistema de ensino, sujeitando o proletariado a ideologia burguesa sob um disfarce pequeno-burguês. Logo se vê que, conforme esta teoria, a escola não pode servir de instrumento de luta do proletariado, cumprindo a dupla função de contribuir para a formação da força de trabalho e para inculcação da ideologia dominante. SNYDERS (1977, p.338) resume sua crítica a teoria dualista: “BAUDELOT-ESTABLET ou a luta de classe inútil.”

Gramsci

Gramsci acredita que existe relações de causalidade circular entre infra-estrutura e superestrutura. Enfatiza o papel da superestrutura na transformação social revolucionária, sendo o Estado a união dialética da sociedade política, que exerce dominação através da imposição de normas e meios coercitivos, e sociedade civil (conjunto de organismos vulgarmente ditos privados), que correspondem a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, ao nível da cultura e da ideologia.

A ideologia pode ser um meio de conscientização, pois pelo fato da classe dominante depender da difusão de valores da persuasão, permite certa abertura

para inculcação de valores contrários. No caminho para a conquista do poder o estágio mais estratégico é a luta ideológica.

A classe dominante para ser dominante tem que ter amplo apoio intelectual e controlar os meios de difusão. Cada classe cria organicamente os seus intelectuais (criador, difusor, e organizador, que tem habilidade política) que deve suscitar a tomada de consciência entre seus membros. Entende que os intelectuais orgânicos são formados no interior do partido político, e que a escola, no máximo, poderia fornecer uma base intelectual a ser reelaborada em função da contra-hegemonia. Defende a escola única para todos, mantida pelo Estado, com educação comum até 16 anos, envolvendo todos os grupos sociais cujos objetivos seriam a difusão da cultura dominante e a condução da abolição da divisão social do trabalho.

5.2.3 Os Proféticos

Illich

Ex-padre católico, que compara a fé contemporânea na educação à fé medieval na salvação; através da igreja os países pobres vêem a educação como chave para superarem o seu atraso, enquanto as pessoas em geral a concebem como o caminho para a realização pessoal e prosperidade. Esta fé, perpetua as diferenças entre países e pessoas de diversas classes sociais, portanto, a

sociedade como um todo deve ser desescolarizada. Em lugar da educação compulsória, deve haver quatro tipos de “redes”:

- 1) abrir acesso ao estudante a coisas ou pessoas com que precise ter contato (indústria ou comércio abertos para a exploração);
- 2) troca de habilidades e conhecimentos (acesso a especialistas);
- 3) agrupar pessoas de interesses semelhantes;
- 4) educadores profissionais (para organizar as “redes”).

Paulo Freire

Acredita que a educação pode ajudar o homem a ser sujeito. Critica a forma de educação “bancária” onde o professor é o sujeito e os alunos objetos, depósitos de conteúdos. Propõe a forma de educação “libertadora” que leva os estudantes a conscientização através do diálogo, tornando-os capazes de ver sua situação e como transformá-la. Desse modo, a educação é considerada como instrumento de dominação de classe, e a pedagogia libertadora é proposta como fator de mudança social revolucionária. A educação libertadora é dialógica, problematizadora, crítica, voltada para a responsabilidade social e política e para as relações entre reflexão e ação.

Uma das críticas que se faz a Freire é referente ao caráter utópico e ao papel quase mágico que releva à educação.

5.2.4 Weber e os Neoweberianos

De acordo com essa linha de pensamento os sistemas escolares são burocracias, isto é, organizações baseadas na autoridade legal. A estratificação social apresenta dimensões econômicas social e de distribuição do poder a partir das quais emergem, respectivamente, as classes, grupos de status e partidos.

A educação pode servir de marca de identificação de um grupo de status, assim como critério de seleção que não está necessariamente ligado à competência. O diploma na sociedade burocrática pode criar privilégio análogos aos da aristocracia. Nas sociedades industriais os requisitos ocupacionais dependem em grande parte das relações de poder. A educação é um recurso utilizado pelos grupos sociais em sua competição pela riqueza, prestígio e poder. A educação fornece credenciais que servem como moeda para a obtenção de empregos e de meio de seleção cultural.

O paradigma do conflito deu uma grande contribuição na década de 70 ao estudo da educação. Os estudos desenvolvidos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com interesses dominantes, oferecendo meios efetivos para contestar uma visão ingênua e otimista sobre o poder transformador da educação.

De modo geral, a escola seria uma instituição efetiva no processo de reprodução das desigualdades sociais, pois nela, conforme GOMES

1. uma classe dominante exerce seu poder, entre outros meios através da educação, impondo sua ideologia a classe dominada;

2. a escola é inteiramente dependente da classe dominante e se encontra a seu serviço;

3.a classe dominada sofre passivamente a ação da escola como instituição seletiva e difusora de uma ideologia. (GOMES, 1989 p.56)

5.3 DESDOBRAMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

5.3.1 Período Colonial (1500-1824)

Sistema de Exploração Comercial

Desde o descobrimento, o Brasil passou a ser utilizado pelos portugueses como mero instrumento de seus próprios interesses, pois a colonização precisava dar lucros a metrópole; não pretenderam fundar nesta nova região uma nação independente, o seu propósito, ao contrário, era predatório e a preocupação exclusiva, a de explorar as riquezas da terra conquistada, remetendo para a metrópole o fruto dessa exploração.

Sendo assim, os portugueses precisavam desenvolver no Brasil alguma atividade econômica, que representasse uma alternativa ao comércio das especiarias orientais, que se enfraquecia. A solução encontrada foi o estabelecimento açucareiro.

A coroa portuguesa aos poucos organizava os mecanismos de funcionamento do sistema de exploração colonial, caracterizado essencialmente pelo monopólio comercial (a metrópole tornava a colônia seu mercado exclusivo) e a produção econômica com objetivos externos (a colônia devia ser

organizada para satisfazer os interesses econômicos da metrópole europeia), é com tal objetivo que se organizavam nesse período a sociedade e a economia brasileira. No entanto, os laços de dominação metrópole-colônia, ultrapassaram as fronteiras no setor econômico, alcançando também o setor cultural, do qual faz parte a educação.

Influência Jesuítica

Em 1549, desembarcou na Bahia um grupo de seis padres jesuítas para compor a Ordem dos Jesuítas ou Companhia de Jesus, fundada em 1534 e oficialmente aprovada em 1540; assumindo a defesa do cristianismo católico e opondo-se socialmente ao protestantismo. Desse modo os jesuítas pretendiam utilizar a arma da conquista espiritual a educação, poucos dias após a sua chegada ao Brasil os jesuítas fundaram na cidade de Salvador uma escola de nível elementar, com o decorrer do tempo a obra dos jesuítas espalhou-se por diversas regiões do Brasil. Em 1570, a Companhia de Jesus contava com cinco escolas de nível elementar e três colégios de nível médio. Um dos mais importantes trabalhos que os jesuítas pretendiam desenvolver no Brasil era a catequização dos índios, que implicava convertê-los ao cristianismo católico.

O conteúdo da pedagogia jesuítica estava contido no *Ratio Studiorum*, que abrangia três cursos:

- a) Humanidades (retórica latina e grega, gramática);
- b) Filosofia (lógica, cosmologia, matemática, metafísica, ética, ciências, etc.);

c) Teologia (estudos baseados na escolástica de São Tomas de Aquino e nas sagradas escrituras, interpretadas a luz da igreja).

A pedagogia jesuítica com sua educação formal e anti-científica, visava a formação do sacerdote católico ou, então à preparação da elite colonial para o curso jurídico superior. Conforme COTRIM (1987, p.259), “os jesuítas continuaram trabalhando tenazmente e, dois séculos depois a Ordem contava com aproximadamente com 17 colégios, 36 missões, seminários menores e escolas elementares que, marcaram, profundamente a história da educação brasileira por todo período colonial e durante o Brasil império”.

De acordo com a análise feita por WEREBE a respeito do modelo pedagógico jesuíta “os inconvenientes do ensino jesuíta encontrava-se principalmente, no fato de que sua preocupação não era propriamente a educação, mas a difusão de um credo religioso. A orientação do ensino caracterizava-se, assim, pelo dogmatismo e pela abstração, afastando os jovens dos verdadeiros problemas brasileiros”. (WEREBE in COTRIM, 1987 p.265)

Reformas Pombalinas

No século XVIII, já com o capitalismo avançando para a etapa industrial na maioria das nações européias, Portugal, se encontrando com atraso em relação as outras nações, promovem várias reformas no campo econômico e social. Tais reformas, conduzidas pelo Marquês de Pombal via decreto, objetivavam dinamizar o país, de modo que no plano social mostrava-se receptivo às idéias

iluministas, como por exemplo, o combate as idéias da igreja e o estímulo ao racionalismo.

Já no campo ocupacional, o Marquês de Pombal via na Companhia de Jesus um grande obstáculo à modernização do ensino. Além do que dos fins religiosos preconizados pela educação jesuítica já não satisfaziam, naquele momento, aos interesses sociais do Estado. Vindo, fundamentalmente por estas razões a decretar em 1759 a expulsão da Companhia de Jesus de todos os domínios do Reino.

As reformas pombalinas no caso do Brasil, tinham em mira a formação de uma elite colonial mais competente, capaz de articular com mais eficiência os mecanismos do sistema de exploração colonial, abrindo o conteúdo escolar às ciências experimentais introduzindo novas matérias como: línguas vivas, matemática, física, ciências naturais, etc.. No entanto, as reformas pombalinas não produziram resultados práticos concretos, pois a estrutura educacional jesuítica estando muito arraigada na vida brasileira, conseguiu sobreviver a expulsão da Companhia de Jesus, atravessando todo o período colonial e imperial atingindo o período republicano, sem sofrer, em suas bases, qualquer modificação estrutural. Segundo WEREBE:

O maior benefício que o Brasil teve, com a reforma pombalina, recebeu-se de forma indireta, por intermédio da Universidade de Coimbra, inteiramente renovada, em moldes mais científicos e onde estudou uma importante elite brasileira que viria, bem cedo, desempenhar papel de destaque dos movimentos políticos do país, até levá-lo à independência. (WEREBE in COTRIM, 1987 p. 266)

5.3.2 Período Imperial (1824-1889)

Desenvolvimento do Capitalismo Industrial

A partir de meados do século XVIII, nos países dominantes da Europa, o capitalismo deixava o estágio predominantemente comercial e encaminhava-se para a etapa industrial. Em decorrência da transformação econômica verificada nesses países, o sistema de exploração colonial começou a entrar em colapso, pois as barreiras econômicas impostas pelo monopólio colonial entrava em choque com as exigências do capitalismo industrial.

No caso do Brasil, o rompimento do monopólio comercial desencadeou-se com o decreto de abertura dos portos às nações amigas outorgado em 1808 por Dom João VI, em decorrência de vários fatores, principalmente, pelas pressões exercidas pelo capitalismo inglês.

Educação à Aristocracia

Entre as principais realizações culturais promovidas por Dom João VI, é importante destacarmos a criação das faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, em 1827, onde se formou a elite intelectual aristocrática que exerceu os principais cargos na administração pública, na política, no jornalismo, e etc., durante todo o império.

É importante ressaltar que ao longo dos séculos, formou-se na sociedade escravocrata brasileira o preconceito de que a prática do trabalho manual era algo indigno e degradante, o homem livre aristocrata, deveria dedicar à atividade intelectual. E, como a aspiração predominante dos jovens da elite brasileira era ingressar nas faculdades de Direito, os cursos secundários passaram a ser organizados em função dos currículos daquela faculdade.

De modo geral, durante o período imperial seguindo a tradição histórica, Dom João VI não fez mais que oferecer cultura e educação apenas para a elite aristocrática, revelando total desprezo pela formação educacional do povo.

O ensino primário (a escola de aprender a ler, escrever e contar) permaneceu no eterno abandono, prova do total descaso das autoridades pela educação do povo foi a adoção do método lancasteriano, que consistia em montar com quinhentos alunos e um professor encarregado de preparar um grupo de dez alunos mais inteligentes. Cada um desses alunos ficaria incumbido de passar o conteúdo às classes de cinquenta alunos.

Não é de se estranhar que no final do Império, estimava-se que a população brasileira contava com, aproximadamente quatorze milhões de habitantes, compostos por 85% de analfabetos conforme assinalou COTRIM (1987, p.274), “esse é o retrato típico da atitude generalizada das classes dominantes brasileiras da época, que tinha total desprezo pelo povo, condenando-o ao atraso cultural a fim de preservar a dominação que exerciam sobre a maioria da sociedade”.

5.3.3 Período Republicano (1889- ?)

Educação na Primeira República (1889-1930)

No final do século XIX e primeira metade do século XX ocorreu uma significativa mudança do sistema econômico no Brasil, configurando a crise da monarquia e culminando com o advento da República. A organização política e social começa a tomar outras formas. Enquanto que no Império o poder concentrava-se nas mãos da burguesia agrária-exportadora e a obediência serviu ficava ao dever dos camponeses e escravos; com a própria evolução do capitalismo, surgem novos segmentos de classes que passam a configurar a sociedade brasileira: a burguesia urbano-industrial, representada pelos grandes proprietários industriais; a classe proletária, funcionários subalternos dessas mesmas indústrias e a consolidação da classe média, constituída principalmente pelos profissionais liberais, militares, pequenos empresários e intelectuais.

No entanto, o movimento republicano não tinha o propósito de romper as estruturas sociais exploradoras, sendo que a riqueza continuou concentrada nas mãos da oligarquia rural. Enquanto a grande massa da população brasileira permanecia sendo sacrificada.

Do ponto de vista do ideário SEVERINO (1987, p.76) afirma que “a República nasceu sob a influência e inspiração do positivismo, que marca sobretudo sua visão educacional, com isto, opunha-se explicitamente ao ideário

católico, propondo a liberdade e a laicidade da educação, investido na publicação do ensino e sua gratuidade”.

Imbuídos dos ideais do liberalismo burguês, coube a nossa elite intelectual atribuir à educação a tarefa heróica de promover a reconstrução da sociedade, transformando o súdito em cidadão. Esta perspectiva salvadora do país, intermediada pela educação, está explicitada nas palavras de RUI BARBOSA: “ao nosso ver, a chave misteriosa das desgraças que nos afligem é esta e só esta: a ignorância popular, mãe da servilidade e da miséria”. (RUI BARBOSA in COTRIM, 1988 p.280)

Impulsionados pela crise econômica mundial de 1929, os grupos mais conscientes da classe dominante perceberam que não podiam mais conter a necessidade de se reformar as estruturas caducas da República Velha. Este processo veio a desencadear a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, que abriu espaços para manifestações das novas forças políticas e econômicas que se formavam no país: os empresários industriais, os militares, as classes médias e o proletariado industrial.

Paralelamente às transformações da ordem nacional, é introduzida no país, por um grupo de intelectuais brasileiros preocupados com os problemas da educação, o ideário do movimento da Escola Nova, influenciados pelas idéias dos educadores norte-americanos John Dewey e William Kilpatrick.

Neste contexto histórico é criado em 14 de novembro de 1930 pelo governo de Getúlio Vargas, o Ministério da Educação e Saúde Pública que se

propunha a reformar o ensino público. No que diz respeito ao ensino médio buscava-se dar um caráter educativo enciclopédico, procurando romper com a prática reinante de considerá-lo mero instrumento de preparação dos alunos para o ensino superior. No entanto, tudo não passou de mais ilusão registrada em lei, destinada a não ter eficácia concreta.

Em 1932, os educadores de índole liberal expuseram publicamente suas concepções através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Tal documento reivindicava, uma ação mais decisiva do Estado em prol da escola pública gratuita, obrigatória e leiga. No Brasil de 1930 a situação vigente era de conflito entre o novo e o velho, entre o capitalismo industrial e o predomínio da economia agrícola.

A educação escolar precisava acompanhar as mudanças da sociedade. COTRIM destaca um trecho do manifesto em seu teor reformista onde era preciso:

uma forma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional que deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência) que segue o espírito maduro nas investigações científicas. (COTRIM, 1987 p.282)

Em linhas gerais, durante a Era Vargas, a sociedade brasileira sofreu um processo de mudanças, representado pelo aumento gradual do poder da burguesia empresarial sobre as tradicionais oligarquias agrárias, pela progressiva supremacia econômica da indústria sobre a agricultura; pela crescente hegemonia

do setor urbano sobre o rural; pelo acirramento do conflito ideológico entre corrente políticas de esquerda e de direita.

A nova configuração da sociedade brasileira fortaleceu a valorização da educação como processo de formação cultural e profissional. Além do que, a década de 30 foi marcada pelos exasperados conflitos de ordem político-ideológicas entre as diversas tendências que propunham projetos distintos para a sociedade, em especial entre católicos e liberais; todos objetivando cristalizar sua ideologia na constituição de 1934.

Confrontos Ideológicos dos Anos 30: Católicos x Liberais

Até 1930, as necessidades do país ainda comportavam, com a oligarquia no poder, um tipo de educação voltada para a satisfação dos interesses oligárquicos: ornamento cultural, preenchimento de cargos da burocracia do Estado e dos profissionais liberais. Contudo, o desenvolvimento do modo de produção capitalista, acelerador do desenvolvimento urbano-industrial, cria um clima de ansiedade pelo bem estar social e prosperidade nacional. E, só uma educação prática voltada para tais objetivos seria capaz de superar o “atraso e a ignorância”.

Enfim começa a se fazer presente no Brasil a idéia da reconstrução social pela reconstrução educacional. Surgem propostas de se reformar as escolas existente, tornando-as mais eficientes; através da superação do ensino academicista formalista e intelectualista, característicos da pedagogia tradicional.

A laicização proposta pelos defensores da ideologia liberal encontrou resistência por parte da igreja, pois feria de modo contundente os seus princípios teológicos.

Naquele momento histórico conflitante, desencadeou-se um confronto entre duas ideologias; dois segmentos da mesma classe dominante. As classes dominadas, como sempre, continuam a margem da história social.

Estes dois grupos pretendiam reconstruir a sociedade pela educação, segundo os seus princípios de um lado teológicos de outro liberais. SEVERINO relaciona as principais diferenças entre católicos e liberais:

o primeiro, identificando-se mais com a burguesia agrária tradicional, buscava recuperar a concepção religiosa da vida com a visão ética-teológica, entendendo ser a educação instrumento adequado para isto, e o segundo, identificado mais com a burguesia industrial, buscava reconstruir a sociedade com bases em idéias puramente humanas de convivência e de solidariedade. Também para este projeto a educação era vista como caminho eficaz. (SEVERINO, 1986 p.78)

Para os católicos a educação é vista como sendo veículo indispensável para a cura do mal intelectual; e a presença de Deus na escola é condição indispensável para que isso aconteça. Ela é a consciência que o ser humano deve ir adquirindo de sua destinação espiritual sob o influxo regulador da lei eterna, tornado o homem apto a viver na sociedade. Cabendo a família, ao Estado e a escola o cumprimento deste papel; a escola deveria se plasmar de acordo com o modelo da família de preferência ao modelo do Estado. Enfim, o acordo harmonioso entre estas sociedades resultariam em vantagens para o cidadão, para o cientista e para o crente.

Para os liberais a educação é vista como sendo o veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança. Ela deve organizar-se

como instrumento de adaptação às situações novas de um meio social essencialmente dinâmico; e também formar o espírito e a unidade da nação, restabelecer o equilíbrio social e aproximar os homens. Em suma, a educação é entendida como a organização dos meios científicos de ação, afim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano, de acordo com uma certa visão de mundo condicionada as necessidades da vida social.

O grupo renovador entendia que a escola deveria ser aberta a todos os cidadãos. Traçaram, deste modo, os princípios norteadores de sua prática: a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação; que decorrem da finalidade biológica da educação. Que tinha por função precípua formar as elites, sendo que a educação só rearranjaria os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões.

CURY (1988, p.25) sintetiza assim o significado das ideologias em confronto: “a versão ideológica dos pioneiros representa a adaptação política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtoras, bem como a adaptação do capitalismo dependente periférico pela reforma educacional dentro do processo de urbanização”. E segue assinalando que:

a versão ideológico do grupo católico representa a continuidade da política educacional adequada ao modelo oligárquico, na medida em que torna a defesa da escola particular como núcleo de reprodução cultural das classes mais ricas. Ao mesmo tempo que representa o setor mais organizado na luta anticomunista, desconfiado da participação popular na política. O Estado, como estrutura de poder, representa, em instância jurídica e ideológica, os interesses da classe dominante como sendo os interesses de toda nação, é um Estado de compromisso entre as várias facções de classe. Mediador de seus interesses, representa o compromisso e procurará o equilíbrio das posturas em conflito. (CURY, 1978 p.25)

SEVERINO (1986, p.79) nos alerta no sentido de observar que “nenhum dos grupos se questionou sobre a verdadeira natureza da sociedade capitalista e sobre seus mecanismos ideológicos, não percebendo, assim, que estavam desempenhando um papel eminentemente ideológico de reprodução e de sustentação dessa formação econômico social então vigente no país”.

A mediação entre as idéias sobre política educacional de católicos e liberais se deu com a Assembléia Nacional Constituinte, talvez a mais progressista carta constitucional em matéria educacional, instituindo a gratuidade e obrigatoriedade ao ensino primário.

Cabe, ressaltar a fundação da Aliança Nacional Libertadora, em 1935, que diferente de católicos e liberais, aglutinou várias tendências que sustentavam um progresso antiimperialista, antifacista, popular e progressista. No campo educacional, especialmente, preocupavam-se com a elevação cultural das massas e a sua valorização. Não obstante, este clima ideologicamente rico dos anos 30, foi abafado por Vargas pelo golpe que institucionalizou o Regime do Estado Novo. Com isso, o debate saiu da sociedade civil e foi controlado pela sociedade política, de acordo com a imposição do Estado ditatorial.

Com o clima de valorização da ciência de inspiração positivista, acreditava-se que através da tecnologia e da indústria (bem pertinente ao estágio de desenvolvimento do capitalismo, modelo econômico que necessitava de tecnologia industrial, fruto da ciência), seria possível superar a grave crise que a humanidade passava. Com efeito, a política educacional do Estado brasileiro

levou em conta os princípios educacionais dos renovadores para nortear a sua política educacional reformadora. Conforme ressalta CURY, referindo-se ao período de 30-45:

pelo apoio que dá a ordem democrática, ao espírito científico e as novas conquistas pedagógicas no processo de ensino, na visão que tem de si como poder de União, o governo se identifica mais com as propostas dos reformadores. Entretanto, jamais negou seu apoio às propostas dos católicos, pois tratava-se de tê-los como amigos, já que portadores de forças morais indispensáveis na tarefa de Reconstrução Nacional. (CURY, 1978 p.111)

Deste modo, o Estado, mediante sua política educacional, empenhava-se em atender aos interesses das classes dominantes (oligarquia agrária e burguesia urbano-industrial). É assim que na Era Vargas, acabou se consolidando o dualismo da educação brasileira: para as elites, as escolas que classificavam socialmente, para as camadas populares as escolas que preparavam mais para o trabalho.

O Estado ditatorial instituído foi perdendo suas forças à medida que as potências liberais iam derrotando as potências nazi-facistas, no decorrer da segunda guerra mundial. De modo que, um clima favorável as idéias liberais democráticas espalhavam-se pelo mundo. Em função deste contexto, setores da burguesia oposicionista e das Forças Armadas articularam o golpe que pôs fim ao Estado Novo. O país então, entrou num período de redemocratização da vida nacional.

A política educacional brasileira, inscrita na Constituição de 1946, continuava enfatizando os princípios liberal-democráticos, sem comprometer as garantias dos grupos católicos. Foi com base nessa Constituição que se formulou

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a qual tramitou no Congresso entre 1948 e 1961. ROMANELLI enfatiza este confronto que durou treze anos:

o que principalmente no que diz respeito a aplicação das verbas públicas destinadas à educação (escolas particulares e escolas públicas) o que estava acontecendo era a retomada de uma luta iniciada décadas antes. Os aspectos ideológicos em jogo eram os mesmos de antes. No fundo, era uma nova investida das lideranças conservadoras contra a ação do Estado, que se separava da Igreja com a Proclamação da República, e vinha, desde então, assumindo um papel que antes cabia a esta, com prioridade: o da educação. (ROMANELLI, 1978 p.176)

Nesta luta que se travou neste período a grande vitória, sob o aspecto político-econômico foi do grupo privatista, modernos empresários da educação, que se aliou a Igreja e se apropriou de seu arcabouço doutrinário para tirar proveito da situação instaurada.

Sob o parâmetro da ideologia prevalecente na política educacional brasileira, desde então, a conquista é da ideologia liberal burguesa, laicizada, modernizada e pretensamente fundada na ciência. Em suma, o que se assistia neste período, na área da educação, é uma luta entre segmento conservador e o segmento modernizador da classe dominante brasileira, com poucas concessões as classes médias. Já as camadas populares, pouco conseguem objetivamente, por isso conclui SEVERINO (1986, p.85) no que diz respeito ao efetivo acesso à educação: “a política educacional brasileira, seja quando marcada pela ideologia católica, seja quando marcada pela ideologia liberal laica, não alcançou as camadas populares do país que constituem a maioria da população brasileira. A injusta distribuição dos bens culturais continuam correspondendo à desigual distribuição dos bens econômicos”.

Apesar desse quadro desolador que se estabeleceu na época os setores políticos progressistas buscavam mobilizar as massas, reivindicando uma série de reformas de bases para o país, principalmente nos setores eleitoral, tributário, agrário e educacional.

No campo educacional, queriam promover uma crescente participação do povo no processo político do país; fomentando os movimentos de cultura popular e fortalecendo as entidades sindicais e comunitárias.

Neste contexto é que surgiu e se desenvolveu o pensamento pedagógico de um dos mais importantes educadores brasileiros: Paulo Freire. Entre outras coisas vale destacar, dentro da pedagogia libertadora de Paulo Freire, a relação da educação com a realidade social, bem como o compromisso de luta pelo fim da opressão. Nestes termos a educação é tida como ato político pelo qual professores e alunos buscam ampliar seu grau de consciência crítica do mundo, inserindo-se no processo histórico, que visa a construção de uma sociedade aberta, livre e justa, efetivamente democrática. No entanto, com o golpe militar de 1964, acusado de “subversivo”, foi preso e, posteriormente exilado.

Educação e o Regime Militar

A partir do golpe militar de 1964, abandonou-se a política nacional-reformista para se adotar um modelo de desenvolvimento tecno-burocrático-capitalista-dependente; baseado na tríplice aliança das multinacionais (capitalismo

internacional), das empresas estatais (gerenciadas pela tecnocracia militar e civil) e da burguesia local (capitalismo nacional).

Sob o ponto de vista político, o país passa de um regime “democrático” para um regime autoritário, cuja ordem instituída era além da repressão, perseguir e exilar os intelectuais progressistas, reprimir as entidades de base populares (Sindicatos, UNE, Movimento Nacionalista, etc.) e censurar as atividades culturais e os meios de comunicação de massa. A associação da economia nacional ao capitalismo internacional passa a condicionar a vida política e cultural do país.

Diante deste novo contexto político econômico, a educação sofre profunda reorientação. Procurava-se naquele momento um meio de fazer o controle do sistema educacional, através de técnicas que facilitassem a divulgação da nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo. Firmou-se então, uma série de acordos entre o MEC e USAID, para assistência técnica e financeira à reorganização do sistema educacional brasileiro. Assim sendo, a preocupação do governo era fazer com que a educação servisse como meio eficiente de preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. Essa perspectiva se reflete na sua política educacional conforme nos revela COTRIM:

a inspiração liberal humanista que caracterizava a Lei de Diretrizes e Bases/61, foi sufocada pela tendência tecnicista das leis 5540 e 5692, que estão mais de acordo com o modelo tecnoburocrático-capitalista-dependente adotado pelo regime militar. Assim, enquanto o liberalismo presente na Lei de Diretrizes e Bases/61 preocupava-se mais com a qualidade da educação, os fins educacionais, as aspirações da personalidade individual, a cultura geral, o tecnicismo das leis 5540 e 5692 passou a enfatizar respectivamente, a quantidade da educação pela ampliação massiva das escolas, com os métodos da tecnologia educacional, as necessidades socioeconômicas do mercado de trabalho, a formação tecno-profissionalizante. (COTRIM, 1987 p.297)

Os tecnocratas da ditadura advogaram e implementaram o ensino profissionalizante obrigatório baseados na Teoria do Capital Humano, que concebia a educação com um investimento, acreditando que se a cada homem aumentasse o seu capital humano (capacitação técnica de trabalho especializado) poderia produzir mais e melhor, contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento econômico do país. Assim, com essa concepção instrumentalista da educação, organizada em função do crescimento econômico do Estado, passa a apoiar aqueles grupos privatistas que se utilizam da educação como empreendimento econômico; das quais inclui-se a Igreja.

Sobre a função ideológica da nova política educacional adotada pelo governo, SEVERINO (1987, p.92) acrescenta: “o que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades de manutenção do sistema econômico vigente”. O que ocorreu na prática, é que as escolas particulares, preocupadas em propiciar o acesso ao terceiro grau à sua clientela, desconsideraram o ensino profissionalizante. As escolas públicas obrigadas a cumprir a lei foram descaracterizadas, pois além das faltas de recursos humanos e materiais para transformação de toda a rede de ensino, em nome da profissionalização de a formação especial, acabou perdendo a pouca consistência da sua formação geral. Mais uma vez, os trabalhadores foram prejudicados pela política educacional profissionalizante instituída pelo Estado,

pois lhes tirou a oportunidade de estudo aprofundado dos conteúdos escolares necessários à vida urbana, para o trabalho, para cidadania e para uma melhor participação na vida sindical e política do país .

Este estado de coisas consubstanciado pelo regime militar, estendeu-se até 1986. Pois, o fortalecimento da sociedade civil, com estudantes , OAB, entidades de jornalistas, intelectuais, igreja progressista etc, levou a burguesia apostar na via democrática , pondo fim a ditadura, conquistando, por conseguinte , as eleições diretas. Finalmente a burguesia passa a controlar sem mediadores a sociedade civil.

Este período pode ser considerado o de maior fertilidade da literatura pedagógica brasileira, pois foram reproduzidas e produzidas um arcabouço de concepções educacionais à revelia da política educacional tecnocrática instituída pelo governo. Algumas fundamentadas no pensamento liberal outras orientadas pelo pensamento socialista .

Proliferação de Correntes Pedagógicas

Fundamentalmente, no que concerne à propagação do pensamento liberal no Brasil, pode-se citar as teorias psicológicas de Jean Piaget, principalmente entre os anos 50 e 80, corrente educacional denominada escolanovismo piagetiano, que procura interpretar cronologicamente o desenvolvimento da criança. Outra corrente que tomou corpo nos anos 60 e 70, foi o tecnicismo pedagógico, fundamentada nas teorias neobehavioristas de Skinner , Mager e

Gagné, que invocavam os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. É importante ressaltar que a pedagogia tecnicista passou a ser adotada como pedagogia oficial pelo governo militar, compondo a maior parte das bibliografias dos concursos públicos para o ingresso no magistério. Em oposição ao tecnicismo pedagógico surge a corrente não-diretivistista desenvolvida por Rogers e bastante divulgada por Neill; cuja a preocupação central destinava-se às relações interpessoais, dando pouca ênfase à apreensão dos conteúdos .

Já tendendo para o pensamento socialista, nos anos 60, 70 e 80, o escolanovismo popular se apresenta através da pedagogia de Freinet e da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Aquela insere-se no âmbito das teorias educacionais que adota o trabalho como princípio educativo fundamental; esta é considerada como pedagogia da conscientização. Ambas preocupavam-se com a construção de uma educação voltada para as classes populares.

No entanto, as maiores críticas dirigidas à educação escolar institucional, principalmente nos anos 70, foram fundamentadas nas teorias crítico-reprodutivistas de Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e Althusser. Estas teorias foram muito valorizadas na medida que desmistificaram a idéia de que a educação teria um poder central nas tramas sociais, de modo a corrigir as injustiças sociais. Em linhas gerais, os crítico-reprodutivistas, desenvolveram categorias de análise que explicavam o fenômeno educativo a partir de seus condicionantes sociais. Concluindo, assim, que à escola formal restava o papel

de reprodutora da sociedade de classes, reforçadora do modo de produção capitalista e inculcadora da ideologia dominante.

Somando força às teorias crítico-reprodutivistas sobre atrelamento da escola ao sistema social e a sua impotência como agência mobilizadora da ruptura do próprio sistema, surge, neste mesmo período, a teoria da desescolarização, proposta por Illich e a teoria antiburocrática baseada em Ferrer, uma espécie de reorganização da pedagogia libertária. Ambas utilizadas na época pelos movimentos de esquerda que desejavam desmistificar o discurso oficial da ditadura.

A partir de 1979, com a anistia política e, principalmente a partir de 1982, com as eleições direitas para governadores, um clima de liberdade toma conta da sociedade civil. Com as universidades sendo estimuladas a promover cursos de pós-graduação, é assegurado o aparecimento de reflexões mais sistemáticas. Em decorrência dessa euforia, foram criadas várias entidades não-governamentais preocupadas com a problemática da educação (SBPC, ANDE, CEDES, ANPED). Reformou-se, então, no interior da sociedade civil, um espaço de crescente participação, principalmente, o resgate do pensamento marxista.

Quem provocou uma verdadeira reviravolta no pensamento pedagógico nacional, a partir desses movimentos foi Demerval Saviani. Uma das críticas que dirige aos críticos-reprodutivistas é de que o grupo faz a crítica do existente sem buscar alternativas; ainda assinala que embalados pelo desfecho do movimento francês de 68, cuja a tônica era fazer a Revolução Social pela

Revolução Cultural, formularam as suas teorias em função da decepção sofrida acredita que tal frustração teve influência na conclusão fatalista de que não há como romper com as determinações sociais dominantes por intermédio da via cultural, pois a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência, da inculcação ideológica e da reprodução das relações de produção.

Saviani reinterpretando as teorizações de Snyders e Manacorda e abordando as questões educacionais em termos dialéticos, formula a Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, pressupõe a compreensão da história, e como extensão a questão educacional, a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana. Fazendo a crítica da concepção crítico-reprodutivista, de caráter mecanicista, e buscando a sua superação, chama a atenção para o sentido fundamental da Pedagogia Histórico-Crítica, o qual implica na “clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das questões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”. (SAVIANI, 1991 p.102)

Do Processo de Redemocratização à LDB Cidadã

Com a queda da ditadura, a redemocratização do país era pauta das discussões em todos os setores da sociedade. Dai resultou a formulação e posterior promulgação da Constituição de 1988.

Neste contexto histórico favorável, movidos pelo um ideal de transformação, alguns setores da sociedade, envolvidos com a questão educacional promoveram, através de encontros nacionais, reiterados debates sobre os mais diversos temas relacionados à educação, ao trabalho e a sociedade. De modo que, as efervescentes idéias delineadas principalmente a partir da IV Conferência Brasileira de Educação deram o norte ao projeto da nova LDB.

Iniciou-se aí o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tenha notícia no Congresso Nacional, como ressalta HAGE, o relator da nova LDB: “todo o esforço foi feito no sentido de não se deixar de consultar nenhuma entidade ou órgão de âmbito nacional representativo de qualquer segmento relevante na área da educação”.(HAGE in VIEIRA, 1990 p.100)

As incessantes discussões sobre o tema resultaram na formulação da nova LDB aprovada em junho de 1990, pela comissão de educação, cultura e desporto, que deverá ser analisada nos próximos atos pela plenária do Congresso Nacional.

O projeto da LDB que está tramitando no Congresso Nacional determina uma organização e gestão mais democrática e descentralizada nos sistemas de ensino, nas escolas e nas universidades. O que já é um indicativo de seu caráter progressista no seu artigo 2ºparágrafo II, assinala que um dos fins da educação encerra-se na “formação de cidadãos capazes de empreender criticamente a

realidade social conscientes de seus direitos e responsabilidades desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação”. (LDB, 1990 p.11)

Entre as notáveis conquistas da nova LDB, VELLOSO (1990, p.133) considera como de maior importância “a participação da comunidade escolar na escolha de dirigentes, a municipalização opcional, avaliação institucional, o credenciamento periódico de universidades e autonomia destas”. Caso o projeto venha ser aprovado nos termos em que se encontram os dispositivos relativos ao financiamento, as redes públicas dos Estados e Municípios passaram a dispor a mais recursos para sua manutenção e mesmo a ampliação de que necessitam, possibilitando, sobretudo, a elevação da qualidade de ensino e, conseqüentemente, o aumento da qualidade de vida substantiva à sociedade como um todo.

Com efeito, todos os avanços inscritos no projeto da nova LDB são condições necessárias mas não suficientes para enfrentar os impedimentos impostos pela estrutura social e os desafios colocados pela educação transformadora.. Após a aprovação e promulgação da LDB a nova tarefa como afirma VELLOSO (1990, p.133) é “conquistar no plano educacional e socio-político as condições suficientes para tornar a educação um efetivo direito de todo e qualquer cidadão”.

5.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Escola

É a instituição que, dentro do sistema educacional desempenha a função de transmitir de modo formal e programático o patrimônio cultural de uma sociedade (Dicionário de Ciências Sociais, FGV, 1987 p.407).

São organizações elaboradas e difusoras da concepção de mundo dominante através das idéias pedagógicas. São os célebres “aparelhos ideológicos” da sociedade civil, controlados pelo Estado. Como aparelhos de hegemonia visam interiorizar normativamente na classe subalterna, sob a forma de senso comum, a concepção dominante e ao mesmo tempo que impedir e/ou desarticular as manifestações de consciência de classe da classe subalterna. (CURY, 1979 p.122)

Ideologia

Do ponto de vista político, é o conjunto de idéias da classe dominante estendido a classe dominada e que visa a manutenção da dominação.

Explicação com respeito as instituições sociais e fatos sociais que escondem os seus verdadeiros porquês. (ARANHA, 1986 p.431)

Pedagogia do Conflito

Construção teórica que enfatiza a mudança social, a contradição e o conflito estrutural, as formas de dominação e a libertação coletiva na escola e na sociedade. (SANDER, 1984 p.60)

Pedagogia do Consenso

Construção teórica que enfatiza a ordem e o progresso social, a harmonia e o equilíbrio estrutural, a coesão e a integração funcional, visando a preservação e o aperfeiçoamento da democracia liberal. (SANDER, 1984 p 58)

Qualidade Instrumental de Vida

A qualidade instrumental de vida reflete na condição utilitarista e extrínseca. Ela supõe a competição desenfreada interesseira visando a acumulação de bens materiais, independente de valores éticos de validade geral estabelecidos coletivamente pela população. (SANDER, 1984 p.4)

Qualidade Substantiva de Vida

A qualidade substantiva de vida humana reflete uma condição ética e intrínseca do ser humano como ente individual e social engajado politicamente na sociedade. Ela supõe a definição e a satisfação das necessidades básicas de

sobrevivência e promoção coletiva de toda população do seu meio social e cultural. (SANDER, 1984 p.4)

Sistema

Conjunto de elementos interdependentes, isto é, ligados entre si por relações tais que, se uma for modificada, as outras também serão e, conseqüentemente, todo conjunto se transformará.. (Dicionário Crítico de Sociologia, 1993 p.504)

Sistema Escolar

Compreende a rede de escolas de determinada jurisdição que objetiva proporcionar escolarização, a qual compreende a educação dada, de caráter intencional e sistemático. (SANDER, 1985 p.83)

Sociedade

Rede complexa de grupos interligados e superpostos, os quais, juntos, formam um grande todo que compartilha de uma cultura e de um sistema institucional característico. (NETTO, 1986 p.879)

Sociologia do Conflito

A preocupação central da sociologia do conflito é a explicação dos fenômenos do poder, da mudança social e das contradições que caracterizam a

formação e a ação dos grupos sociais, das organizações e da sociedade como um todo. (SANDER, 1984 p.29)

Sociologia do Consenso

Considera a ordem, o equilíbrio e o controle como fatos sociais centrais e se preocupam com a definição ideal do fim e dos objetivos a serem alcançados em função da comunhão de idéias dos participantes da sociedade ou da organização. (SANDER, 1984 p.17)

Teoria

É um conjunto de proposições gerais ligadas de forma lógica e ordenada, visando a explicar uma zona da realidade mediante a formulação de leis que a regem. (Dicionário de Ciências Sociais, FGV, 1987 p.1216)

6 METODOLOGIA

Este estudo monográfico caracteriza-se como uma pesquisa do tipo bibliográfica; as obras consultadas pertencem ao acervo da Biblioteca Central da UFPR e biblioteca particular. Abrangem as seguintes áreas: Economia Política, Sociologia, Filosofia da Educação, História da Educação e Educação Escolar. Vale-se da técnica da observação direta, bem como constitui-se num processo analítico e reflexivo a partir do materialismo dialético, referencial metodológico maior que orientou as reflexões contidas na presente investigação.

Diante do exposto, como procedimento metodológico estrutural, no primeiro momento da investigação caracteriza-se pela preocupação de apreender o fenômeno educativo na sua totalidade, de acordo com parâmetros fundamentados na sociologia; mais precisamente, a educação é enfocada segundo os paradigmas do consenso e conflito.

O aspecto principal que diferencia estas duas abordagens é justamente o modo pela qual cada uma delas procura objetivar a realidade. De um lado a realidade é vista de modo estático, imutável; do outro é encarada como processo, passível de mudanças qualitativas.

Na abordagem do paradigma do consenso, foram agrupadas as principais teorias funcionalistas que procuram explicar os problemas educacionais sem fugir do âmbito das instituições, a saber: teoria da estratificação social e teoria

tecno-funcional da educação. Já, o paradigma do conflito fundamentado em princípios marxistas, procura compreender o fenômeno educativo a partir dos condicionantes sociais e econômicos. Foi abordado, entre outras, pela teoria da escola dualista, teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica e teoria da escola como aparelho ideológico do Estado.

Num segundo momento, busca-se investigar a educação brasileira no seu desdobramento histórico-social, com especial atenção em identificar os momentos em que a mesma foi contemplada no sentido de elevar o nível de qualidade de vida da sociedade. Teve-se a preocupação de relacionar os fenômenos sociais emergentes em cada contexto histórico que, de algum modo, interferiram na formação ou desordenação da estrutura econômico-social do país. Desse modo, o desvelamento da ideologia subjacente a cada período reportado bem como a identificação dos grupos que se acercaram do poder para legitimá-la, faz-se imprescindível. Pois, de acordo com Marx, a educação sendo parte da superestrutura política é condicionada pelas forças materiais de produção. De modo que, a classe que detêm o controle dos meios de produção, para que se mantenha no poder, deve fazer transparecer as suas idéias como sendo universais. Certamente, a inculcação ideológica não se restringe apenas ao aparelho escolar, dá-se também, através de outras instituições como igreja, família, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação e etc..

Não obstante, importa fazer as devidas referências as maiores conquistas em educação, por conta de segmentos organizados comprometidos com a

democracia social. Pois, na ordem social, produzida no processo de construção social, existem contradições que, dependendo da força de quem as movimentam, podem romper com a própria ordem. Paralelamente, foram sendo identificadas as principais correntes pedagógicas incorporadas à sociedade brasileira, via intelectuais de todas as matizes; por um lado norteando a política educacional instituída pelo governo, por outro lado, absorvidas por segmentos que se opunham a esta política.

Finalmente, reagrupa-se sinteticamente os elementos utilizados de modo que, através da interpretação, busque-se a resolução do problema proposto e da questão investigativa, com as devidas recomendações para o aprofundamento da pesquisa.

7 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO

A partir da exposição crítica do desdobramento histórico-social brasileiro, desde o período colonial até o republicano atual, torna-se imprescindível identificar as concepções de educação assim como a teorias sociológicas do consenso e do conflito, bem como a significação ideológica a ela subjacentes. Antes, porém se faz mister explicitar algumas relações entre Estado e educação, pertinentes para a posterior conclusão do estudo.

Sabe-se que a educação escolar não acontece espontaneamente na realidade social, e sim organizada e orientada sob normas e regras definidas e impostas pelo Estado, ou seja, é respaldada num aparato de normas jurídicas que expressam o “modos vivendi” da classe hegemônica em termos de estrutura social, que servem como instrumento ideológico, representando sua concepção de mundo, a qual é irradiada como universal e na qual oculta-se seus interesses particulares, conforme é realçado por SEVERINO (1986, p.57): “na história da educação brasileira, o Estado aparece a cada momento como agente que busca coordenar seu desenvolvimento e sua manifestação através das diretrizes legislativas que lhe dão instrumentos de intervenção na vida da sociedade brasileira”.

7.1 AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES COMO REPRODUTORAS DO PARADIGMA DO CONSENSO

Dadas as circunstâncias econômicas, políticas e sociais da colonização brasileira, o catolicismo acabou se implantando como religião tradicional dos colonizadores, pois era íntima a vinculação da igreja ao Estado. SEVERINO (1986, p.70) ressalta também a importância da igreja para o Estado na veiculação de sua ideologia através da política educacional: “é característico a utilização do ideário católico como concepção de mundo exercendo a função ideológica para sustentação e a reprodução desse modelo de sociedade”. No período de 1500 a 1889 o Estado brasileiro serviu-se da ideologia implícita na doutrina católica com o intuito de garantir os interesses das classes dominantes.

Durante os períodos colonial, imperial, e parte do republicano era predominante a crença de que a educação pudesse redimir a sociedade de todas as males, integrando os indivíduos que porventura se encontrassem marginalizados. Neste sentido, a educação teve por finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade

A partir de 1889, houveram mudanças do sistema econômico no Brasil, quando o Estado abandona a ideologia católica e passa a defender o ideário liberal. A nova pedagogia instituída a partir da negação da pedagogia tradicional identificava-se com os pressupostos do liberalismo, defendendo a individualidade, liberdade e igualdade perante a lei e a solidariedade humana, ou

melhor, representava a adaptação da política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças econômicas.

Com o golpe militar de 1964, a política educacional sofre nova reorientação, oficializa-se a pedagogia tecnicista, onde se busca a produtividade através do sistema educacional. A educação é tratada como mercadoria e a escola como produtora de bens culturais. A ideologia tecnocrática então passa a predominar sobre as demais.

Desde 1500 até meados da década de 70 as teorias da educação formuladas não levavam em conta a contextualização crítica da educação em relação a sociedade a qual estava inserida. SAVIANI (1992, p.17) as denomina “teorias não críticas da educação”.

O modo de perceber as relações entre educação e sociedade, predominante ao longo deste período, enquadra-se perfeitamente, à luz de uma visão sociológica da educação, ao paradigma do consenso, caracterizado pela defesa da ordem social e manutenção estrutural do sistema. Neste sentido a educação é tida como fator de estratificação social, legitimando a manutenção das desigualdades sociais.

Com efeito, o comportamento organizacional, em especial da instituição escolar tornou-se determinístico, dificultando a ação humana e a regulação do sistema social pelos participantes do sistema organizacional. Isto implicou na própria determinação do ser humano pela organização, ficando sem espaço vital para escolhas livres e interpretações críticas da realidade social.

Esta abordagem tende a situar a escola como um sistema social autônomo, enfatizando entre outros fatores: as relações entre atores, fatores de integração do sistema e controles sociais internos; com tendência a privilegiar os elementos que sustentam a ordem vigente. Neste sentido, a escola teve como prioridades integrar-se com as necessidades produtivas e tecnológicas do país e conservar normas e valores que regem a sociedade.

Assim, no desdobramento histórico-social da educação brasileira, verificou-se primeiramente, o descaso das elites com a educação do povo; os sistemas escolares caracterizavam-se, de um lado pela exclusão das classes trabalhadoras, de outro pela formação das classes dominantes. Em seguida, com a mudança da ordem social, havendo a generalização do ensino elementar. Às classes trabalhadoras era permitido o acesso a escola primária (utilização do método lancasteriano), porém com qualidade precária, assim como também, a escola secundária passa a ser oferecida com o objetivo de qualificá-los para o trabalho industrial. Já para as classes dirigentes o ensino era voltado para o ingresso na universidade, utilizando-se da educação como canal para a manutenção de riqueza, prestígio e poder.

Com o estabelecimento da ideologia liberal, atribui-se à educação o papel de instrumento de equalização de oportunidades, dissimulando assim, os mecanismos de discriminação como também de ordem econômica. Pois as escolas convencem os alunos que a seleção no mundo do trabalho é baseada no mérito, e não relacionada à classe social. Assim, garantindo a mesma educação

para todos remetia ao indivíduo a responsabilidade de seus resultados escolares e sociais, ou seja, ocultando as verdadeiras razões do seu insucesso: as desigualdades de condições econômicas.

Com isto, baseando-se nas teorias do paradigma do conflito, que investigaram o papel da escola no modo de produção capitalista, constatou-se que na escola brasileira a reprodução das relações sociais de produção se deu e se dá através dos seguintes mecanismos:

- formação da força de trabalho. Onde a escola preocupou-se em formar indivíduos que se adequassem às exigências do mercado de trabalho, ocupando papéis já definidas na estrutura social, valorizando traços de personalidade como o respeito às regras, confiabilidade, motivação em produzir, respeito às hierarquias e etc., legitimando deste modo as desigualdades sociais.
- inculcação da ideologia dominante. Difusão de um modo de pensar consentâneo com as aspirações da classe hegemônica, através de costumes, idéias, valores e conhecimentos, dissimulando as relações sociais de exploração de classes.

Enfim, a escola contribui para a formação do cidadão dócil e operário competente.

E, é sob o reinado do positivismo e do organicismo dos últimos 150 anos que se estabeleceu a pedagogia do consenso de cunho liberal. Conforme SANDER (1984, p.58) “os conceitos e as experiências da educação liberal se consolidaram na pedagogia do consenso como construção teórica, que enfatiza a

ordem e o progresso social, harmonia e o equilíbrio estrutural, a coesão e a integração funcional, visando a preservação e o aperfeiçoamento da democracia liberal”.

O direcionamento funcionalista dado a sociedade teve como resultado a construção de uma sociedade industrial avançada, caracterizada pelo utilitarismo materialista que veio pôr em risco a própria qualidade de vida coletiva.

7.2 SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA

A partir da década de 70, uma nova perspectiva de educação toma corpo no seio da sociedade brasileira: as teorias críticas. Que, passam a compreender a educação a partir dos seus condicionantes sociais. Percebe-se, então, a dependência da educação em relação à sociedade. Por não oferecerem perspectivas animadoras à educação, a não ser a reprodução da sociedade em que ela se insere, SAVIANI (1992, p.27) as denomina “teorias crítico-reprodutivistas”.

Já, na década de 80, fundamentada em Marx e baseada em princípios gramscianos, surge a tendência transformadora, que é crítica, recusa-se tanto ao otimismo ilusório da tendência redentora, quanto ao pessimismo imobilizador da tendência reprodutivista. Por isso, propõe-se compreender a educação dentro de seus condicionantes e agir estrategicamente para a sua transformação, assim ela pode ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da

sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só políticos, mas também econômico-social.

Logo, observa-se que esta nova perspectiva, que tardiamente se incorpora ao pensamento educacional brasileiro, está contida no que se convencionou chamar paradigma do conflito.

Nesse modelo analítico salienta-se a visão da totalidade na compreensão da realidade, na qual o fator determinante é dado pelo modo de produção. Observou-se que a reprodução das relações sociais de produção, relações de exploração numa sociedade de capitalismo periférico como é o caso brasileiro, deu-se pela ação dos aparelhos ideológicos. Assim, a contribuição do aparelho escolar para reprodução das relações sociais de produção dá-se pela repartição material dos indivíduos em duas categorias desiguais, conforme a divisão social do trabalho, pela inculcação da ideologia burguesa e pela formação técnica da força de trabalho.

Esta abordagem busca situar a escola como um setor vinculado estreitamente, pela própria natureza do sistema capitalista, às dimensões econômicas, políticas, sociais e ideológicas da formação social onde ela se localiza. De modo geral a pedagogia do conflito é orientada no sentido de combater a suposta neutralidade da educação, propondo a escola como um lugar de crítica ao sistema e de politização dos indivíduos envolvidos.

Com respeito a possibilitar a mudança social da escola ou do sistema social deve ser estimulada no interior da instituição a tomada de consciência crítica da

realidade no intuito de suscitar o empenho para a transformação. Segundo

WANDERLEY, os defensores dessa orientação seriam levados a:

- dar um peso maior nas transformações externas e suas implicações no âmbito interno;
- centrar a análise nas classes sociais como elementos fundamentais de mudança: o relacionamento do ensino com o trabalho, as práticas educativas condicionadas pelas demais práticas sociais, a consciência de classe e suas repercussões nas atividades e comportamentos dos professores e alunos etc.;
- formar politicamente e criticamente os indivíduos que trabalham na escola, procurando articulá-los com os problemas da realidade e com os grupos e instituições exteriores à elas;
- valorizar a conjunção dos interesses da escola com as necessidades impostas pelas classes dominantes, a harmonização dos interesses indústria-escola, e questioná-los como mantenedores das desigualdades sociais;
- programar os cursos, currículos, métodos pedagógicos para uma tomada de consciência crítica da realidade. (WANDERLEY, 1991 p.38)

O paradigma do conflito é útil para a escola na medida que revela as tensões e oposições no seu interior , e conseqüentemente no sistema social vigente , deflagrando as relações de poder existentes, abrindo campo, assim, para a democratização do ensino, vislumbrando a redução da desigualdades sociais.

Esta perspectiva remete à escola um papel significativo na formação para cidadania; que deve ser construída no interior da prática social e política de classes, e não como dádiva da burguesia e do Estado moderno por intermédio de suas políticas assistencialistas, ou seja, o povo vai construindo a cidadania e aprendendo a ser cidadão nesse processo. DEMO (1994, p.18) reforça a importância desse processo de conquista da cidadania: “a redução da desigualdade não cai do céu por descuido, mas será conquistada historicamente , não como produto definitivo, mas processual. Por isso participação só pode ser conquistada. Aquela doada é presente de grego, porque vem do privilegiado, não

do desigual. A redução de desigualdade que o desigual quer só pode ser aquela que ele mesmo constrói”.

Para que a sociedade civil não se caracterize como massa de manobra, mas conquiste um espaço próprio de auto-sustentação na história, precisa organizar-se. Nesse sentido, a escola pode contribuir, garantindo uma qualidade de ensino voltada para a formação do cidadão crítico, consciente da realidade social em que se insere, de modo a participar ativamente no processo de elevação de sua qualidade substantiva de vida.

O grau de importância que vem sendo atribuído à pedagogia do conflito como indispensável a qualidade de vida na sociedade contemporânea reflete-se concretamente na sistematização do projeto político-pedagógico, implantado no ano de 1990 pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná através do instrumento denominado “currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná”.

8 CONCLUSÃO

Para efeito conclusivo e apoiado na fundamentação teórica, na qual abordou-se num primeiro momento as teorias sociológicas do consenso e do conflito, e posteriormente, a história das ações governamentais no tocante as políticas educacionais do período colonial ao republicano. Para tanto, podem ser considerados alguns pontos significativos.

Observou-se, no desdobramento histórico-social da educação brasileira, desde os tempos coloniais, que a escola cristalizou-se como agência mantenedora da estrutura social, ou seja, no que diz respeito a sua função social teve um papel predominantemente consensual.

A história nos mostra que o Estado enquanto instância mediadora dos interesses e anseios gerais da sociedade, na verdade aliou-se aos proprietários dos meios de produção, defendendo prioritariamente os interesses desses últimos, legitimados no poder político, através do uso dos aparelhos ideológico-repressivos, que controlaram e reprimiram as forças contrárias a eles. Observa-se que na composição do poder de uma sociedade democrática, entram grupos de interesses divergentes, como consequência a organização do ensino tenderá a favorecer o grupo mais fortemente representado.

Assim sendo, para que a classe subalterna faça valer seus interesses, precisa organizar-se no sentido de ampliar sua representatividade no poder.

Decorrendo daí a importância de trabalhar a formação do cidadão crítico como necessária a apreensão do conhecimento da realidade, de modo a dar-lhe condições de participar ativamente na sociedade, . enfim que exercite a cidadania.

Se, historicamente, a escola revelou-se como reprodutora das desigualdades sociais e econômicas, em razão da satisfação dos interesses de grupos controladores do aparelho estatal, cabe destacar que, para que avance no aperfeiçoamento da cidadania é imprescindível o seu aprimoramento, de tal sorte, que torne-se um palco de participação e representação popular.

RECOMENDAÇÕES

A complexidade que envolve a questão educacional permite enfatizar a necessidade de se ampliar as reflexões sobre as pedagogias do consenso e do conflito na educação escolar, na busca de informações mais claras e precisas, no sentido de apreender a realidade objetiva de sua relação com a sociedade; sobretudo, detectar na prática os resultados obtidos com a utilização da pedagogia do conflito.

Recomenda-se este estudo, especialmente, aos educadores que ainda acreditam que a sua função social se restringe apenas a transmissão enciclopedista do patrimônio cultural da humanidade, no sentido de contribuir no desvelamento da visão fragmentada imediatista da realidade rumo a uma macro-visão, ou seja, perceber como funciona o sistema social ao qual está inserido, considerando a estrutura social, bem como as ideologias dominantes, de modo que a sua prática educativa não redunde em mera reprodução, consentânea com as relações sociais vigentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALVES , Rubem . **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1985.
- 2 ALTHUSSER , Louis . **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- 3 ARANHA , Maria L. A. . **Filosofando: uma introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1986.
- 4 BAUDELLOT , C. & ESTABLET , R.. . **L'école capitaliste en France**. Paris: François Maspero, 1971.
- 5 BRANDÃO , Carlos Rodrigues . **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 6 BUFFA , Ester . **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1991.
- 7 CATANI , Afrânio Mendes . **O que é capitalismo?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- 8 COTRIM , Gilberto . **Educação para uma escola democrática**. São Paulo: Saraiva, 1987.
- 9 CUNHA , Luis Antonio . **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- 10 CURY , Carlos R. Jamil . **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- 11 _____ . **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez 1988.
- 12 DEMO , Pedro . **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1990.
- 13 DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS . Rio de Janeiro: F.G.V., 1987.
- 14 DUARTE , João F. . **O que é realidade?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

- 15 FERNANDES , Florestan . **Brasil em compasso de espera**. São Paulo: Huctec, 1980.
- 16 FRANCO , Luiz A. C. . **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: Cortez, 1988.
- 17 FREIRE , Paulo . **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- 18 GADOTTI , Moacir . **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1993.
- 19 GHIRALDELLI JUNIOR , Paulo . **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.
- 20 GILES , Thomas Ransom . **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.
- 21 GIROUX , Henry . **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez 1988.
- 22 GOMES , Candido Alberto . **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo: EPU, 1989.
- 23 JAGUARIBE , Hélio . **Crise e alternativas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- 24 _____ . **Sociedade e política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- 25 KONDER , Leandro . **Marx: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- 26 LANE , Silvia T. M. . **O que é psicologia social?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- 27 **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**: texto aprovado na comissão de educação cultura e desporto/com comentários de Demerval SAVIANI...[et . al]. São Paulo: Cortez, 1990.
- 28 LUCKESI , Carlos C. . **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- 29 NETTO , José Paulo . **O que é marxismo?** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 30 **NOVA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA** . Gráfica J.B., 1988.

- 31 PASSERON , Jean C. & Bourdieu , Pierre . **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- 32 REICH , Wilhelm . **Escuta zé ninguém**. Lisboa: Dom Quixote, 1981.
- 33 RODRIGUES , Neidson . **Lição do príncipe e outras lições: o intelectual, o político, a educação**. São Paulo: Cortez, 1988.
- 34 _____ . **As manifestações da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1989.
- 35 ROMANELLI , Otaiza de O. . **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- 36 SANDER , Benno . **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.
- 37 SAVIANI , Demerval . **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
- 38 _____ . **Escola e democracia**. Campinas: Cortez, 1992.
- 39 SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 1990.
- 40 SNYDERS , Georges . **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
- 41 SEVERINO , Antônio J. . **Educação, ideologia e contra ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- 42 SPINDEL , Arnaldo . **O que é socialismo?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- 43 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ . **Normas para apresentação de trabalhos**. Curitiba: UFPR, 1992. n°2.
- 44 WANDERLEY , W. . **Parâmetros de inovação na educação**. in: Garcia, W. (org.) **Inovação Educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.