

educação & realidade

ESCOLA E REPRODUÇÃO SOCIAL



Educação e Teorias do Estado
Escola e Produção da Ignorância
Tecnologia, Trabalho e Educação

Sumário

Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social Tomaz Tadeu da Silva	3
A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições Roger Dale	17
Tecnologia e sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação Mariano F. Enguita	39
O ensino da língua escrita e a produção de ignorância em escola pública Lia B. de L. Freitas	53
Universidade e contestação estudantil na sociedade francesa (1968-1986) Hélgio Trindade	61
Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola Euclides Redin	67
PIAGET: A profissão empirista de Bárbara Freitag Fernando Becker	87

educação & realidade

V. 13, nº 1, Janeiro/junho de 1988

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Conselho Editorial: Alceu R. Ferrari (presidente)
Ângela M. B. Biaggio, Laetus M. Veit, Margot B. Ott, Maria Beatriz M. Luce, Renita L. Allgayer, Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções - FACED/UFRGS)

Composição: Artexto - Serviços Gráficos e Editoriais Ltda. - Rua 13 de maio, 468 -
Fone: (054)222.6223 - Caxias do Sul - RS

Capa: VERA LÚCIA GLIESE

Assinaturas e números avulsos: Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar
90.040 - Porto Alegre - RS - Fone: (0512) 25.1067
Brasil

Preço para 1988:

Assinatura - 1/2 OTN

ISSN 0100-3143

A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições

ROGER DALE

Tendo em vista tudo que sociólogos, economistas e cientistas políticos têm dito sobre os significados e as suposições, os processos e as práticas, as funções e os resultados dos sistemas educacionais nos últimos anos, é realmente bastante surpreendente não encontrar quase nenhuma análise das implicações do papel do Estado, independentemente do enfoque particular adotado. Parece que tanto para os sociólogos e economistas da educação, que na realidade ignoram, quanto para aqueles cientistas políticos que estudam as operações internas da “educação sob a égide do governo”, o Estado é visto como um meio efetivamente neutro de distribuição de resultados pretendidos que são decididos em outro lugar; os sociólogos e os economistas têm-se concentrado em revelar os resultados pretendidos, enquanto os cientistas políticos têm estudado as obstruções organizacionais à realização daqueles resultados. O Estado é, então, colocado na posição na qual os professores eram colocados em muitas das primeiras reformas curriculares – supõe-se que ele seja incapaz de qualquer contribuição própria (e é indesejável que assim seja) à realização dos resultados pretendidos, mas ele pode involuntariamente interferir naquela realização; o melhor que se pode esperar do Estado (ou do professor) é que ele manterá uma conduta tão neutra quanto possível no processo de implementação de resultados que são decididos alhures.

Consideremos, brevemente, as três principais abordagens de sociologia de educação

da última década: o enfoque estrutural-funcionalista, a “nova” sociologia da educação e a economia política da educação. Em nenhuma delas o papel do Estado é considerado mais que marginalmente e na maioria dos estudos esse papel é ignorado. O primeiro enfoque, com suas suposições de consenso e integração e seu foco (pós Sputnik) nas contribuições tecnológicas da educação à economia, implicitamente relegou tudo que acontecia entre o *input* e o *output* do sistema educacional ao *status* de “caixa preta”. Essa omissão foi parcialmente reparada pela “nova” sociologia da educação, com sua concentração no conteúdo da escolarização e em como concepções particulares da realidade são construídas e mantidas nas escolas e nas salas de aula. O Estado, contudo, ainda permanecia na caixa preta, e assim continuou, mais surpreendentemente, na crítica à nova sociologia, feita a partir da economia política. A economia política chamou a atenção para a falta de concepções de poder e de estrutura na “nova” sociologia da educação, mas passou por cima do papel do Estado e foi diretamente às necessidades do sistema capitalista, marginalizando e neutralizando implicitamente, outra vez, a importância do papel do Estado; nunca se deixa claro como as necessidades do sistema capitalista são levadas a, e satisfeitas em, cada escola e cada sala de aula.

Por outro lado, os autores que têm feito do Estado seu foco de interesse têm, normalmente, prestado pouca atenção a educação. Isto se aplica tanto aos que contribuíram para o recente ressurgimento pelo interesse por teorias marxistas do Estado (embora eu vá tentar extrair delas algumas implicações

para a educação, mais adiante) quanto à ciência política convencional. Existem, entretanto, exceções em ambos os enfoques e pode ser instrutivo considerá-las por um momento. Uma exceção marxista é o ensaio de Althusser sobre os AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado) (Althusser, 1971). Nele a educação é vista como o aparelho de Estado ideológico principal na reprodução do modo capitalista de produção. A particular concepção de aparelho de Estado sustentada por Althusser, entretanto, não é uma concepção que permita uma melhor compreensão das implicações do papel do Estado na educação. Pois, como Laclau (1977, pp. 68-9) observou, “implícita na concepção de Aparelho Ideológico de Estado existe uma concepção do Estado que cessa inteiramente de considerá-lo como uma instituição...” Para Althusser, “*tudo* aquilo que serve para manter a coesão de uma formação social faz parte do Estado. Nesse caso... o Estado é simplesmente uma *qualidade* que permeia todos os níveis de uma formação social” (ênfase no original). Tentar explicar os sistemas educacionais através dos AIEs althusserianos, portanto, não é muito diferente de explicar a educação tão somente ou proeminentemente como uma forma de controle social, seja em sua positividade, seja em sua negatividade.

Aqueles cientistas políticos que têm focado a educação têm confinado seus estudos muito mais à política educacional que à política da educação¹. Com isso eu quero dizer que eles têm se concentrado muito mais no estudo da eficácia dos sistemas educacionais e das formas de administração adotadas pela educação na implementação de objetivos que lhes são apresentados, e muito menos na relação entre a produção de objetivos e a forma de sua implementação. Para dizê-lo de outra forma, as questões políticas são colocadas entre parênteses e substituídas por questões sobre processos de tomada de decisão; a política é reduzida à administração. O foco é mais no mecanismo e menos nos poderes ou em como e para onde eles são dirigidos.

A abordagem que pretendo adotar na análise da relação entre o Estado e a educação pode, talvez, ser inferida dos dois parágrafos precedentes. O que não está claro é por que tal análise valeria a pena. Tudo considerado, não pode ser o caso de que haja mesmo muitas boas razões para a negligência relativa do Estado nas análises da educação? Será que faria mesmo alguma diferença?

Existem duas justificativas gerais para essa abordagem. Primeiro, espero demonstrar abaixo que o enfoque que estou defendendo pode *explicar* padrões, políticas e processos de educação nas sociedades capitalistas mais adequadamente que os enfoques existentes. Como tem sido sugerido tantas vezes, os enfoques macro e micro são mutuamente cegos. Um deles tenta explicar todos os sistemas educacionais com base num único princípio – a integração do sistema, ou o modo capitalista de produção, ou seja lá o que for. O outro busca alcançar a compreensão através da acumulação continuada de estudos detalhados das escolas e das salas de aula. Um deles pode explicar tudo em geral, mas nada em particular; o outro pode explicar tudo em particular, mas nada em geral.

De forma igualmente importante, suas explicações nem se complementam, nem se interseccionam. Existem áreas de problemas que não são efetivamente tratadas por nenhum deles. Entre essas áreas está uma das tarefas mais importantes da sociologia da educação, a do entendimento da fonte e da natureza da mudança e da estabilidade educacionais.

A segunda justificativa para uma abordagem concentrada no papel do Estado, portanto, é a de que ela permite a problematização nessa área. O enfoque da economia política de Bowles e Gintis (1976), por exemplo, não é capaz de produzir mais do que umas poucas estratégias de transformação, além de trabalhar em favor da destruição revolucionária do capitalismo, principalmente porque há pouco lugar aí para a política. Nesse enfoque as escolas são vistas, implicitamente, como sendo *diretamente* controladas pelas necessidades da acumulação capitalista e, portanto, é somente através da derrota do capitalismo que podemos mudar o que acontece nas escolas. Não se deixa nunca claro, entretanto, por que é que as necessidades da acumulação capitalista expressam-se de formas tão diferentes em diferentes formações sociais e quais são as implicações disso para uma política da educação que pudesse revelar algumas alavancas da mudança educacional. Por outro lado, os estudos micro que isolam as escolas da sociedade são igualmente incapazes de indicar a fonte e a natureza do controle até mesmo sobre as próprias escolas que são estudadas, o que seria crucial determinar antes de efetuar aí qualquer transformação. Focalizar o interesse na fonte e na natureza do controle exercido sobre a educação e as escolas implica em focalizar o interesse no fornecedor imediato de educação, o Estado, e é pela

análise do Estado que podemos começar a entender as suposições, as intenções e os resultados das várias estratégias de transformação educacional.

Na próxima seção deste artigo isolarei três áreas centrais de problemas enfrentados pelos sistemas educacionais estatais e argumentarei que os meios empregados para sua solução são mutuamente contraditórios; essa contradição mútua constitui uma dinâmica dos sistemas educacionais. Na seção seguinte examinarei algumas características básicas dos sistemas educacionais enquanto aparelhos de Estado e suas implicações para a prática e a política educacionais. Depois disso apresento uma avaliação do modo pelo qual a educação funciona para legitimar o sistema social/político/econômico mais amplo do qual é parte; uma particular ênfase é posta nas suas contribuições positivas a esse processo. Finalmente, as implicações do papel do Estado no fornecimento de educação, para o tipo de oposição e alternativas encontradas no interior dos sistemas educacionais são brevemente examinadas.

A natureza do Estado capitalista

Será meu argumento nesta seção do artigo que a consequência mais importante da decisão tomada de enfatizar o fornecimento estatal de educação, é constituída pelo fato de que ela nos permitirá ver que os problemas básicos enfrentados pelos sistemas educacionais nos países capitalistas derivam dos problemas do Estado capitalista. Antes de tentar indicar quais daqueles problemas podem contribuir, e como eles podem contribuir, para um programa de educação, entretanto, devo tornar claras duas limitações dessa discussão. Primeiro, ao argumentar que os problemas do Estado capitalista derivam de sua relação com a manutenção e a reprodução do modo capitalista de produção, eu não estou supondo que toda a atividade estatal deriva dessa relação. Ao invés, eu concordo aqui com o argumento de Gramsci de que "O sistema democrático-burocrático deu lugar a uma grande quantidade de funções que não são de forma alguma exigidas pelas necessidades sociais da produção, sendo, contudo, justificadas pelas necessidades políticas do grupo dominante fundamental" (Gramsci, 1971, p. 13). Em segundo lugar, eu não tenho a intenção de sugerir que tudo que se passa nas escolas é explicado por, ou tem relação com, problemas do Estado capitalista. As questões levantadas por essas duas

áreas são muito importantes e são discutidas como refinamentos da tese central nas seções seguintes.

É provavelmente verdadeiro dizer que a concepção dominante do Estado na sociologia política consiste em vê-lo como um instrumento neutro de distribuição de bens sociais entre grupos ou elites em competição, na base de sua força e eficácia relativas. Este enfoque tem estado sujeito a uma crítica crescente nos últimos anos de parte do ressurgente trabalho marxista sobre a teoria do Estado². A primeira linha de crítica parte do enfoque instrumentalista, associado principalmente com o nome de Ralph Miliband. Como ele afirma (Miliband, 1968, p. 31):

O que está errado com a teoria pluralista-democrática não é sua insistência no fato da competição mas sua asserção (muito frequentemente sua suposição implícita) de que os "interesses" organizados principais nas sociedades capitalistas avançadas, e de forma notável, o capital e o trabalho, competem em termos mais ou menos iguais, e que nenhum deles está portanto apto a alcançar uma vantagem permanente e decisiva no processo de competição. É aqui que a ideologia entra e transforma aquilo que é observado em mito... o empresariado, particularmente o grande empresariado, desfruta de uma grande vantagem no interior do sistema estatal, em virtude da composição e das inclinações ideológicas da elite estatal... e desfruta igualmente de uma superioridade massiva fora do sistema estatal, em termos das pressões imensamente mais fortes, que, em comparação com o trabalho e outros interesses, é capaz de exercer em busca de seus propósitos.

A atividade estatal, portanto, não é neutra, mas é resultante do fato de o aparato estatal ser dominado pela classe dominante e usado como seu instrumento. Entretanto, Miliband não vai além dos teóricos da elite democrática, exceto ao mostrar que eles sustentam suposições incorretas sobre quem controla o Estado e como. O Estado é concebido como um instrumento neutro, sendo que a natureza das políticas que ele segue é decidida pelos desejos daqueles que o controlam. Ademais, como David Hogan (1979) recentemente observou, as funções das instituições não podem ser deduzidas a partir da

análise de quem as controla. Isto é fundamental para a crítica que sugere que as funções do Estado nas sociedades capitalistas são dadas não pelo controle direto dos capitalistas ou de seus simpatizantes dentro do aparato estatal, mas são de fato objetivamente dadas pelas exigências de manutenção e reprodução das condições de existência do modo capitalista de produção.

É importante examinar esse enfoque com um pouco mais de profundidade. É necessário inicialmente tentar tratar as dificuldades associadas com o termo “função”. Não fica claro, por exemplo, quando se refere às funções do sistema educacional, se “função” está sendo usado teleologicamente, no sentido de *propósitos* do sistema educacional, ou descritivamente, no sentido de dizer o que o sistema educacional faz. O enfoque que desejo adotar exclui ambos os usos do termo. O primeiro, porque aquela forma de formular questões sobre os sistemas educacionais pré-especifica um conjunto de respostas e evita outras *a priori*; o segundo, porque compreender e explicar os sistemas educacionais (ou outra coisa qualquer) significa mais que meramente catalogar o que eles fazem. O procedimento que pretendo adotar consiste em identificar o que eu chamarei “problemas centrais” do Estado capitalista como um todo e dos sistemas educacionais nos Estados capitalistas. Isto não envolve nenhum pré-julgamento sobre sua relativa proeminência na agenda de qualquer aparelho estatal particular, nem de como, ou quão eficazmente, eles serão tratados. Envolve uma concepção do modo capitalista de produção e a formulação de um tipo particular de relação entre o Estado e o modo capitalista de produção naquelas formações sociais em que o modo capitalista de produção é dominante, de tal forma que aqueles problemas centrais são permanentemente insolúveis e estão permanentemente na agenda do aparelho estatal (sem que, outra vez, se especifique sua importância relativa ou se afirme que eles cobrem exaustivamente todas as atividades do aparelho estatal). O que é importante para esse enfoque é apresentar diretrizes e prioridades não-arbitrárias para a análise dos sistemas educacionais.

De forma breve, portanto, todos os modos de produção têm uma certa quantidade de condições básicas de existência, mas no modo capitalista de produção, o capital não pode, por seus próprios esforços, fornecer ou assegurar as condições de sua existência ou reprodução. Num dos níveis, a natureza das “regras do jogo” necessárias, todo o

quadro legal do contrato e da propriedade, a garantia do dinheiro, não podem nem ser fornecidas nem garantidas pelo capital, uma vez que aquelas regras têm que ser especificadas por uma parte “desinteressada”, com poder para fazê-las serem cumpridas. Em um outro nível, a existência e a reprodução do modo de produção que gera tanto competidores quanto antagonistas têm que ser protegidas de ataques tanto internos quanto externos à formação social na qual ele é (presumidamente) dominante. E em terceiro lugar, os capitais individuais não são somente altamente competitivos mutuamente, mas também amplamente confinados ao interior de setores econômicos particulares cujas condições separadas de existência ótima podem estar em conflito com o de outros. Tal como dito por Offe, baseado em Rosa Luxemburgo, “Colocado de forma simples, a limitação irracional dos capitais individuais no que tange aos seus interesses de realização particularizados e de curto prazo impede o planejamento de longo prazo das condições de sobrevivência e expansão do modo capitalista de produção”. Portanto, ficou estabelecida dentro do quadro do aparelho estatal “a lógica do preenchimento compensatório dos vazios funcionais os quais, no processo de acumulação capitalista, são o resultado da limitação irracional dos capitais individuais e de pressão para competir. Os capitais individuais, então, colocam em perigo a continuidade ininterrupta desse processo, cujo caráter anárquico impede a correção através de mecanismos genuinamente capitalistas (acumulação e competição). É inevitável, portanto, que eventualmente uma “alta autoridade” tenha que intervir (através do uso do poder público)” (Offe, 1975a, pp. 103, 104).

É possível, portanto, derivar dessa análise uma lista de “problemas centrais do Estado capitalista”, os quais, pode-se, então supor, estarão na programação de todas as instituições e aparelhos estatais, incluindo o sistema educacional. Entretanto, (a) elaborar uma lista dos problemas centrais do Estado capitalista não significa exaurir a contribuição do tipo de análise sociológica do Estado que estou sugerindo, como espero demonstrar nas próximas três seções deste artigo, e (b) há algumas qualificações a serem feitas antes que o valor de se isolar “problemas centrais dos sistemas educacionais” possa ser compreendido e, na verdade, para evitar que uma tal abordagem torne-se estéril, mecânica e contraproducente.

Será útil esquematizar quais parecem ser os problemas centrais do Estado capitalista e,

então, trabalhar um pouco para refinar esses conceitos brutos a fim de que se possa fazer uso eficaz deles. Eu sugiro que há três problemas centrais gerais que podem ser isolados, (i) apoio ao processo de acumulação capitalista, (ii) garantia de um contexto para sua expansão continuada, (iii) legitimação do modo capitalista de produção, incluindo a própria parte do Estado nesse processo. O isolamento desses três problemas é relativamente arbitrário e relativamente sem importância uma vez que o enfoque analítico que está sendo apresentado não depende de sua definição fechada e sem ambigüidade.

Quais são as qualificações e os refinamentos que devem ser feitos? Em primeiro lugar, as *especificações* dos problemas enfrentados pelo Estado em qualquer formação social particular não podem ser formuladas teoricamente, por antecipação; eles não aparecem sempre na mesma forma. Eles têm que ser extraídos através de uma análise de cada formação social separada. Therborn (1978, p. 163) aborda isso de forma útil quando observa:

A capacidade de uma burguesia particular (ou uma fração sua) de deter o poder de estado é ... estruturalmente determinada pelos seguintes elementos: 1) o estágio alcançado pelo capitalismo na sociedade na qual ele funciona; 2) a posição central ou periférica e o estágio adiantado ou atrasado do capital que ele representa, bem com a expansão, crise ou contração do capitalismo internacional como um todo; 3) a maneira na qual suas relações com o feudalismo e a produção simples de mercadoria, bem como suas próprias divisões internas, têm evoluído historicamente e se manifestam presentemente na constelação dada de forças; e 4) a conjuntura internacional enfrentada pela formação social – os pontos fortes e os pontos fracos dessa última no interior da configuração internacional de forças harmoniosas ou conflitivas.

Assim, por exemplo, o problema comum de sustentação do processo de acumulação de capital apresentar-se-á de muitas formas diferentes, não somente entre formações sociais mas também no interior delas. A gama de suposições feitas sobre se, como e por que a educação deveria contribuir para o “crescimento econômico” ilustra isso em uma área particular.

Em segundo lugar, identificar os problemas centrais do Estado capitalista não implica em identificar os meios particulares pelos quais eles serão enfrentados. Nem tal identificação tampouco implica em que o aparato de Estado como um todo esteja afinado para resolver os problemas, nem que a maquinaria disponível em qualquer formação social dada esteja especialmente ajustada para lidar com eles na forma em que eles se manifestam numa conjuntura particular. Devemos observar, também, que o Estado não é um monolito; existem diferenças entre e no interior de seus vários aparelhos a respeito da priorização de demandas feitas sobre eles e em sua capacidade para satisfazê-las.

Em terceiro lugar, aqueles que tomam as decisões políticas estatais não possuem conhecimento perfeito das necessidades do Estado ou de como satisfazê-las, seja através da educação ou de qualquer outro meio a seu dispor. Mesmo se a necessidade de preencher uma exigência funcional particular fosse bastante óbvia, as implicações para qualquer aparato estatal particular não são de forma alguma necessariamente tão óbvias, nem é necessariamente óbvio que qualquer aparelho estatal particular possa contribuir para satisfazê-la. Outra vez, isso dependerá, em parte, da evolução histórica dos aparatos estatais particulares e do que se espera que eles realizem.

Em quarto lugar, mesmo onde um programa particular possa ser destacado para satisfazer uma demanda particular, não existe nenhuma garantia de que será possível implementá-lo. Offe (1973, 1975b) destaca duas razões para isso. Em primeiro lugar, ele argumenta, não existe nenhum modelo adequado de estrutura interna da forma organizacional que possa satisfazer as demandas feitas sobre o Estado capitalista. Os três modelos possíveis que ele discute contêm, cada um deles, uma contradição específica: o burocrático é “dispendioso, na melhor das hipóteses, e ineficiente, na pior delas, e portanto *insuficiente* como um modelo para a atividade produtiva do Estado; o modelo racional pode ser tanto eficiente quanto eficaz por si mesmo, mas sua aplicação exige mexer nos privilégios do processo de acumulação privada, fazendo com que a resistência a isso por parte das unidades acumuladoras torne sua aplicação impossível”, enquanto que os modelos participativos “tendem a cristalizar o conflito e o protesto e podem portanto tornar-se facilmente *subversivos* do equilíbrio entre o Estado e o processo de acumulação” (Offe, 1975b, p. 143). Mais geralmente, existe uma “discrepância estrutural” entre as

funções abstratas – ligadas à mais-valia – de apoio estatal à ordem capitalista e as formas concretas – ligadas ao valor de uso – que tal sustentação assume; a introdução desse elemento estranho, parasítico, embora crucial, ameaça de forma potencial o processo de acumulação todo ao mesmo tempo que o preserva e o defende. Pois, como diz Offe, “Nenhum critério superior pode garantir *a priori* que recorrer ao Estado como um mecanismo de manobra não reforçará, simultaneamente, sua capacidade para agir como um “elemento estranho”, relativamente autônomo. A questão que fica sem resposta, ficando sujeita a contingências, é a de decidir se a intervenção de qualquer setor “separado” do Estado para compensar as lacunas funcionais surgidas no processo de acumulação de capital controlado pelo mercado servirá, a longo prazo, para estabilizar ou para colocar em perigo este processo” (Offe, 1973, p. 111).

Em quinto lugar, como se tem repetidamente observado, os problemas centrais não explicam tudo o que o Estado ou o sistema educacional faz. Isto pode estar, em parte, ligado, às dificuldades de especificação e de execução que acabamos de mencionar. Nessa situação, Offe argumenta, “existe uma possibilidade bastante real de que, a fim de reter sua capacidade de controle (derivada da legitimidade e do poder político), as agências estatais sintam-se compelidas a bloquear o objetivo de produção de valor de uso estritamente ligado à acumulação de capital, cedendo às exigências que emergem simplesmente da competição partidária e do conflito político e que, de forma alguma, resultam das exigências reais da acumulação de capital em si (Offe, 1973, p. 115).

Essas perspectivas nos aproximam mais de terra firme e introduzem uma sexta e talvez a mais importante qualificação a respeito de uma abordagem focalizada nos problemas centrais: a de que não há af nenhum lugar para qualquer oposição ou resistência. Essa abordagem passa a idéia de que há uma fácil identificação dos problemas, com base na omnisciência dos funcionários estatais, mas também uma implementação de soluções livre de conflitos, através da plena confiança de parte de todos os envolvidos. Assim como vimos que a identificação é excepcionalmente difícil, também devemos recordar que o Estado que estamos discutindo é um Estado de classe, que os problemas identificados como sendo do Estado devem ser resolvidos tendo em vista a manutenção do domínio de classe e que em uma sociedade de classes isto

tem necessariamente repercussões para a classe sujeitada, a qual provavelmente oporá resistências. De fato, a sujeição continuada daquela classe é um dos problemas do Estado capitalista. Oposição, portanto, e não apoio, é o que se deve esperar e uma parte importante da política estatal preocupada com o tratamento que se deve dar àquela oposição, de uma forma ou outra.

Finalmente, igualmente importante é a suposição de que porque todos os problemas são relacionados ao mesmo propósito global, suas soluções devem ser complementares umas às outras, elas são, na verdade, mutuamente contraditórias. A contradição central é, naturalmente, esta: enquanto o modo capitalista de produção é movido pela criação da mais-valia, as contradições para seu sucesso e reprodução podem ser garantidas somente através da extração de alguma parte daquela mais-valia pelo Estado e seu desvio para formas não mercantis. Isso cria uma tensão central entre o Estado e o capital. Além disto, vimos que o fornecimento das condições para a acumulação de capital não é monolítico, mas variado. Entretanto, o ponto mais importante é que elas não são apenas variadas, mas mutuamente contraditórias. As contradições envolvidas nas tentativas de solucionar os problemas centrais do Estado capitalista são intrínsecas e incapazes de solução permanente. Movimentos em uma área exigem inevitavelmente mudanças nas outras áreas, mas o Estado não pode fornecer ou manter os meios para efetuar essas mudanças. Isso leva a uma “crise fiscal do Estado” (O’Connor, 1973), em que o nível sempre crescente de despesas do Estado em termos absolutos torna-se cada vez menos tolerável ao capital, mas também em que a proporção da atividade ocupacional envolvida na criação da mais-valia (de onde a despesa estatal é financiada) decai a um ponto tal que se tornará impossível manter os níveis atuais de dispêndio estatal. Assim, embora o capital dependa crescentemente do Estado para manter e aumentar as condições para a acumulação de capital – os remédios keynesianos são o exemplo óbvio – os próprios remédios acabam resultando não apenas em exigências fiscais, mas em exigências políticas e de legitimação mais ampla. Por exemplo, a interferência estatal tem o efeito de tornar o desemprego não um fenômeno “natural”, mas um fenômeno que é infinitamente ajustável através da ação do Estado e portanto uma questão política crucial, pela qual os níveis de emprego são decididos tanto por critérios econômicos quanto por

critérios políticos. Tais tensões são não somente inevitáveis, mas são mesmo intrínsecas ao sistema; e isto cria problemas óbvios de legitimação.

Bastante similar é todo o aparato de bem-estar social do Estado, que deu ao capitalismo uma face muito mais humana, e que, ao demonstrar que ele (o capitalismo) poderia tomar conta de todos os seus dependentes, permitiu que o Estado mantivesse um contexto favorável à acumulação de capital. Entretanto, a manutenção e o aumento dos benefícios do “Estado do bem-estar social” tornaram-se uma grande questão política, gerando uma enorme pressão sobre o processo de criação de mais-valia para que forneça os meios necessários para continuar distribuindo os bens e sobre os mecanismos de legitimação para que compense qualquer queda nessa distribuição. O fundamental é que o Estado não tem à sua disposição os meios para cauterizar rápida e limpidamente essas contradições. Elas podem ser resolvidas somente através de formas que terminam por lançar as sementes de novas contradições.

Assim, a “compra da lealdade” através de várias formas dá certo, mas o preço dessa lealdade continuará subindo à medida que os privilégios tornem-se direitos; a criação de mecanismos para disfarçar a natureza da atividade do Estado também dá certo, mas há o perigo de que eles sejam “cobrados pela palavra” (“Educação para o desenvolvimento pessoal” é um dos melhores exemplos disto).

Os problemas enfrentados pelo Estado globalmente, expressam-se também no sistema educacional. Ele pode ser solicitado a encontrar soluções simultaneamente em todas as três áreas centrais de problemas e ser incapaz de fazê-lo. Em educação, como em outras esferas, essas soluções são com frequência mutuamente contraditórias.

Por exemplo, a questão básica de decidir se o processo ou o contexto da acumulação deve receber tratamento prioritário reflete-se na política educacional. O argumento que favorece o processo exige um sistema de educação elitista, devotado ao reconhecimento precoce e ao estímulo da “capacidade” e de seu processamento através de um currículo amplamente “instrumental”. Uma tal política tem, claramente, grandes implicações para vários dos “mitos básicos” incluídos na função legitimadora do Estado e do sistema educacional em particular. Entretanto, a legitimação é obtida não somente através da retórica, mas também através da prática do sistema educacional, e as mudanças fundamentais implicadas por uma tal po-

lítica elitista poderiam constituir uma grande ameaça ao papel da educação no processo de legitimação do sistema.

É quase desnecessário, a fim de enfatizar a questão da contradição, listar as consequências de uma política que seguisse uma linha oposta, isto é, uma política que buscasse fortalecer o contexto da acumulação através, digamos, de acréscimo de mais substância à retórica da igualdade educacional, pela tentativa de obter a igualdade dos resultados educacionais ao invés da igualdade das oportunidades educacionais.

Tais contradições devem ser encontradas em todos os níveis do sistema educacional, não somente no nível da formulação de políticas. Controvérsias sobre questões tais como a da divisão das turmas por habilidade (“streaming”) representam, em parte, um reflexo da existência e da contradição mútua das várias demandas feitas sobre a educação. Acontece a mesma coisa com os argumentos a respeito do conteúdo adequado da educação. Na medida em que essas demandas definem os parâmetros mutantes do contexto estrutural no qual as escolas operam, sua contradição mútua torna-se evidente, e importante, até mesmo no nível da sala de aula (Dale, 1977). É particularmente em tempos de grandes crises de acumulação, as quais lançam reverberações através de todo o aparato estatal, que a contradição intrínseca mútua das várias demandas feitas sobre a educação tornam-se claras; em outras épocas, ela pode permanecer muda, até mesmo não existente. Entretanto, o tempo todo a existência dessas contradições, refletindo contradições no Estado capitalista, fornece a dinâmica principal dos sistemas educacionais. Movimentos para satisfazer uma demanda inibem movimentos para satisfazer uma outra, não apenas por causa de orçamentos limitados, mas porque os três problemas principais identificados acima são, intrinsecamente, mutuamente contraditórios (assim como são, como argumenta Offe, conjuntamente contraditórios com a produção e a realização da mais-valia).

Esse reconhecimento da natureza contraditória das demandas feitas sobre a educação é muito importante para qualquer explicação adequada a respeito de seu funcionamento. Isolar uma exigência dominante singular não somente empobrece o estudo dos sistemas educacionais, por deixar de fornecer uma explicação abrangente de sua operação, mas ainda a explicação que é fornecida pode não ser adequada nem mesmo para aquela característica isolada, se reconhecermos que

as demandas variadas feitas sobre o sistema educacional tomam seu caráter, ao menos em parte, das suas relações com outras demandas. Por isso não basta também meramente agregá-las. A fim de compreender por que os sistemas educacionais são o que são, temos que compreender a *relação* entre as formas pelas quais eles tentam resolver os vários problemas que têm que enfrentar, e esta, como venho argumentando, é uma relação de contradição.

Educação como um aparelho do Estado

Nas seções anteriores foi dada uma ênfase especial à autonomia relativa do aparelho estatal da educação. Embora fosse sugerido que certos problemas centrais fossem elementos permanentes de sua agenda, foi também enfatizado que isto não garantia nem a sua proeminência na agenda, nem permitia estipular os meios pelos quais eles seriam enfrentados. Embora o reconhecimento da existência dos problemas centrais e suas contradições mútuas seja uma condição necessária para uma compreensão adequada da política e da prática educacionais, isto não é, de forma alguma, suficiente. Como um passo adicional naquela direção, temos que considerar o efeito da forma do aparelho de Estado sobre a política e a prática educacionais.

Examinar a educação como um aparelho de Estado permite-nos levantar uma série de questões que usualmente não são feitas e clarificar algumas das ambigüidades e confusões que freqüentemente parecem presidir as discussões sobre o Estado. Por exemplo, com freqüência deixa-se de fazer uma distinção entre Estado e Governo, seja porque uma tal distinção não é reconhecida, seja porque é considerada irrelevante. Uma consequência dessa confusão é a suposição de que o estudo do efeito da participação do Estado nos sistemas educacionais é exaurido pelo, ou idêntico ao, estudo da formulação de política educacional; este é outro defeito da tendência a reduzir a política da educação à política educacional.

O Governo é claramente uma parte muito importante do Estado. É a parte mais ativa e visível dele, mas não é a sua totalidade. Isso é demonstrado, por exemplo, pela capacidade dos Estados em continuar funcionando na ausência de governos. Assim, embora a ação do governo constitua uma parte chave da operação de qualquer aparelho estatal, ela não recobre tudo. É essencial, portanto, tentar identificar os limites do governo e de outros aspectos do aparelho esta-

tal, tendo em mente que esses limites não são os mesmos em todas as formações sociais (compare, por exemplo, sistemas centralizados e descentralizados), e que eles não são fixos; eles são peças flutuantes no jogo político. De forma bastante geral, portanto, podemos dizer que os governos tentam representar os interesses de curto-prazo da coalizão temporariamente dominante no interior de uma formação social; essas coalizões estão localizadas principalmente em partidos políticos, e a política partidária reflete, por um lado, as mudanças de interesse e influência entre aqueles representados na coalizão, e por outro, seus conceitos do que é exigido para assegurar o apoio eleitoral majoritário. Em um sentido, portanto, o governo age para realizar a mediação entre o Estado e seus súditos. É a atividade gerada por tais problemas intragovernamentais que cria o que Gramsci chamou de a “grande massa de funções que não são de forma alguma exigidas pelas necessidades sociais da produção”; ou o que Offe chamou de “as demandas que emergem simplesmente da competição partidária e do conflito político, mas que de nenhuma forma resultam diretamente das exigências efetivas da acumulação de capital em si”. Uma consequência advinda daí é que isso ajuda a confirmar a “democracia parlamentar” como o modo chave de domínio do Estado, e assim tanto camufla a natureza das funções básicas do Estado quanto desvia as tentativas de mudança do tipo e da direção das atividades do Estado para canais que, embora estejam longe de serem desprezados, são intrinsecamente incapazes como meios únicos de levar a efeito tais mudanças.

Há dois tipos de limites ao controle governamental sobre os aparelhos de Estado. O primeiro é diretamente prático. É praticamente impossível que toda a gama de atividades do aparato estatal seja considerada permanentemente como politicamente problemática, que tudo que, em qualquer momento seja objeto de administração torne-se também um problema para o governo. Quais aspectos são o foco das atividades do governo, em um momento qualquer, pode ser um tópico de estudo interessante e valioso, mas isto não exaure as possibilidades de uma sociologia política da educação.

O segundo tipo de limite é o que eu chamarei de orgânico. “Orgânico”, neste caso, refere-se à autonomia relativa do aparato estatal em relação ao controle governamental que deriva de sua própria história particular. Em parte por causa da incapacidade dos governos para efetivamente instituir um controle diário sobre todos os as-

pectos das atividades de um aparelho, eles (os aparelhos) desenvolvem-se em direções que não apenas *não* seguem o desígnio de qualquer governo, mas podem até mesmo torná-los veículos inadequados ou ineficazes para a execução e a implementação de tipos particulares de política. Os aparatos estatais não são dirigíveis ao bel-prazer. Como diz Therborn (1976, p. 35):

No curso histórico da luta de classes, os aparelhos estatais acabam por cristalizar relações sociais determinadas e assumir assim uma existência, uma eficiência e uma inércia materiais que são, em certa medida, independentes das políticas estatais e das relações de classe presentes. Segue-se que, embora a discrepância entre o poder e o aparelho estatal seja limitada pelo fato de que eles expressem as relações de classe da mesma sociedade, em qualquer dado momento significante aparecem disjunções entre os dois. As possibilidades de discrepância são substancialmente aumentadas pela co-existência no interior de um sistema estatal particular de vários aparelhos, nos quais diferentes conjuntos de relações de classe podem ter se cristalizado.³

O que pode ser realizado através do sistema educacional, portanto, é limitado não somente pelos problemas básicos por ele enfrentados, mas também pela natureza do aparelho encarregado de solucioná-los – e por tudo o mais que ele faz. Se queremos entender as similaridades assim como as diferenças entre os sistemas educacionais dos diferentes países capitalistas, e suas implicações, uma área crucial de investigação é constituída tanto pelas diferenças quanto pelas similaridades de seus aparelhos estatais (a análise bastante detalhada de Archer (1979) das origens e conseqüências dos sistemas centralizados e descentralizados é uma contribuição útil neste sentido). Vamos então examinar o aparelho educacional estatal com mais detalhe. Isto é claramente muito mais difícil do que estabelecer quais são os problemas centrais, pois embora o capitalismo como um modo de produção domine muitas formações sociais, o modo de produção capitalista sozinho não determina a forma que os aparelhos estatais de educação irão tomar.

Estamos lidando aqui com dois níveis de seletividade das instituições estatais. Em um nível, sua seletividade em termos de opção de

políticas pode ser vista como sendo geralmente dirigida pelas “necessidades” do modo capitalista de produção; é neste nível que os argumentos da seção anterior foram elaborados. O outro nível no qual eles operam seletivamente diz respeito a como sua forma particular de operação facilita a colocação de certos tipos de questões relevantes e inibe outras. O que deve ser examinado nesse nível pertence à história dos aparelhos estatais individuais; no interior de formações sociais particulares, são possíveis sistemas educacionais tão diferentes quanto o americano e o francês.

Uma generalização que podemos fazer é a de que os aparelhos estatais, em toda parte, tendem a ser organizados na forma de burocracia. A enorme gama de questões abertas por um exame da burocracia impõe-nos limitar drasticamente a discussão. Assim não consideraremos o objetivo da introdução do modo burocrático (se, por exemplo, a racionalidade ou a repressão foi dominante – embora essas não sejam alternativas necessariamente exclusivas) ou a extensão de sua penetração em todos os tipos de instituições. Ao invés, o foco será bastante limitado a uma das áreas das conseqüências de seu domínio: a dos tipos de questões e respostas que ele facilita em respeito aos problemas que tem de confrontar.

Como é bastante sabido, a burocracia tipo-ideal de Weber é caracterizada pela maximização da racionalidade, pela especialização, pela impessoalidade, pela hierarquia e responsabilização (accountability), tudo no interesse da eficiência. Uma característica adicional de importância fundamental para os sistemas educacionais é que as burocracias recrutam com base em credenciais e qualificações educacionais objetivas; a expansão quase universal da forma burocrática de organização tem colocado uma grande carga de exigência de credencialismo sobre os sistemas educacionais). Esse tipo ideal de organização tem sido suplementado (ou suplantado) por aquilo que Therborn chama de tecnologia gerencial. Podemos deixar de lado a questão sobre se esse desenvolvimento representa uma mudança quantitativa ou qualitativa, mas precisamos tratar de suas conseqüências. Esta mudança resulta do papel mutante do Estado capitalista. Nos termos de Offe (1975b) isso tem significado uma mudança que vai de políticas estatais “alocativas”, em que os recursos e os poderes que pertencem intrinsecamente ao Estado, ou estão ao seu dispor, são alocados para políticas estatais “produtivas”, em que o Estado age

para remediar distúrbios existentes ou antecipados no processo de acumulação ou para impedir ou eliminar sentidas ameaças a esse processo. Na visão de Offe, a burocracia tipo-ideal é apropriada para aquele primeiro tipo de atividade estatal, enquanto a “aplicação de regras pré-determinadas através de uma estrutura hierárquica de funcionários “neutros” é simplesmente insuficiente para absorver a carga de decisões que é exigida pelas atividades produtivas do Estado”. O que está em jogo aqui é um conjunto diferente de critérios avaliativos. Sob a burocracia a ação mais bem sucedida é aquela que se conforma mais estreitamente às regras e procedimentos estabelecidos; sob a tecnologia gerencial a eficácia do produto é o critério de sucesso.

Naturalmente, em qualquer aparelho estatal particular, essas duas formas de organização co-existirão em combinações várias e mutáveis. Embora haja um esforço aparente para subordinar uma gama cada vez mais ampla de atividades a critérios tecnológicos, isto é, para moldar uma gama cada vez mais ampla de problemas numa forma que se preste a soluções técnicas, não é possível decidir-se quais processos tecnológicos são incorporados, quando e como, guiando-se tão somente pela racionalidade tecnológica. Como veremos mais adiante, há uma boa dose de inércia no interior das organizações que impede que isso se realize. Está claro, contudo, que a natureza dos problemas que confrontam o Estado capitalista contemporâneo é de tal forma a empurrá-lo na direção da intervenção “produtiva” crescente, e portanto para afastá-lo do modelo puramente weberiano de organização burocrática.

O que, então, este conhecimento muito básico da organização do aparelho estatal nos diz sobre sua “seletividade”? Quero considerar apenas duas contribuições. Em primeiro lugar, ele nos ajuda a ver mais claramente como a forma pela qual o aparelho é organizado limita o que ele faz. Opções de política são selecionadas com base nas soluções disponíveis, e com frequência, ao que parece, as questões são formuladas tendo em vista as respostas disponíveis. Aquilo que aparece como sendo as respostas disponíveis resultará da combinação particular de burocracia/tecnologia dominante num aparelho estatal num momento dado, o que é obviamente uma questão para pesquisa empírica em qualquer caso particular. O que temos aqui é algo similar à celebrada noção da “política da tomada de não-decisão”, exceto que a agenda não é vista como sendo diretamente manipulada em favor de um grupo ou indivíduo particular; ao invés, o próprio processo

de formação da agenda afeta a agenda.

O segundo ponto diz respeito à direção na qual esse processo de seleção opera. Não podemos deduzir da ausência da manipulação direta envolvida, que os efeitos da organização do aparelho são, ao final, neutros, como se um equilibrasse o outro. Ambas as formas, a puramente burocrática e a tecnológica, contêm vieses intrínsecos, e ambas tendem na mesma direção. Ambas, por exemplo, enfatizam a importância do conhecimento técnico e especializado; diferem tão somente em relação às áreas que são favorecidas. Ambas são, então, não somente favoráveis a soluções criadas e administradas por técnicos e especialistas, ao invés de soluções “populares”, mas ambas têm uma tendência intrínseca a desvalorizar reações “populares” a políticas e a avaliações de políticas. Além disso, como diz Erik Wright (1977, p. 218): “Eficácia e responsabilidade não são dimensões ‘neutras’ da racionalidade técnica, formal; elas expressam intrinsecamente certas orientações políticas gerais”. Ao mesmo tempo, como tem sido frequentemente observado, as tentativas para reduzir problemas políticos complexos a problemas técnicos tendem a ter implicações conservadoras. Assim, a questão de se o propósito da burocracia é a racionalidade ou a repressão pode ser um problema ilusório. A racionalidade implica em controle social; a repressão é um concomitante necessário de uma organização baseada na impessoalidade e na conformidade. É quase desnecessário dizer que não pode ser deduzido do esquema apresentado acima sobre a forma mutante dos aparelhos estatais que eles sejam eficazes em cumprir as tarefas deles exigidas. Isso está longe de ser assim, e esse tema é o centro de um dos debates de segunda ordem mais importantes sobre a natureza do Estado capitalista, ou seja, o de saber se os aparelhos estatais têm a capacidade de fazer o que se exige deles.

Devemos agora passar da discussão da forma do aparelho estatal em geral para um exame da substância dos aparelhos estatais de educação. Esse exame focalizará principalmente a natureza da profissão docente. Assim como é difícil generalizar a respeito da natureza dos aparelhos estatais, também é difícil fazê-lo com respeito aos professores. Eles não são todos pagos, ou em toda parte credenciados, pelo Estado; em qualquer caso particular o caráter da profissão docente será o produto da relação entre as condições disponíveis em diferentes níveis do sistema educacional e entre os setores público e privado. Entretanto, nessa área, há um pouco mais de coincidência entre os diferentes países capitalistas e será correto pressupor que a maio-

ria dos professores em todos os Estados capitalistas são publicamente treinados, credenciados e pagos. É também importante observar as diferentes posições intra-sociais em níveis diferentes do sistema educacional. Embora pareça que em todas as sociedades um maior prestígio e uma maior autonomia sejam concedidos a professores do terceiro grau que do segundo e a professores do segundo grau que a professores do primeiro, não existe nenhuma coincidência similar com respeito à extensão absoluta e relativa de tais diferenças.

O ponto chave a ser ressaltado, entretanto, é que, embora os professores sejam tipicamente empregados do Estado, eles não são tipicamente funcionários do Estado. O que equivale a dizer que seu papel não se conforma ao do funcionário burocrático tipo-ideal. Eles não são meros cumpridores de regras; não têm acesso a um conjunto de respostas corretas sobre como proceder ou aos meios de assegurar que os problemas serão formulados em formas apropriadas a esses procedimentos e respostas corretas. Ensinar num sistema de educação de massa é intrinsecamente oposto (embora não necessariamente impenetrável ou bem sucedidamente resistente) a tentativas de rotinização burocrática e isto é que é a fonte básica de qualquer autonomia de sala de aula que os professores possam ter.

É similarmente difícil fazer com que os professores sejam técnicos. Se a burocracia é essencialmente caracterizada pelo cumprimento de regras, a tecnologia é essencialmente caracterizada pela obtenção de resultados bem sucedidos.

Aqui, o problema tem a ver com a definição de resultados educacionais bem sucedidos. Já demos ênfase considerável à natureza mutuamente contraditória das demandas sobre a educação, e sua especificação mais detalhada em termos de objetivos imediatos, tecnicamente realizáveis, não fará mais do que provavelmente tornar tais contradições mais evidentes. Nada disso equivale a dizer que tentativas não têm sido feitas para vencer essa resistência intrínseca à rotinização.

Os professores, portanto, desfrutam de uma certa autonomia em relação ao controle direto – a própria natureza das circunstâncias que inibem a rotinização também tornam difícil para qualquer outra pessoa que não seja de “dentro” avaliar o trabalho dos professores. A extensão e a defesa dessa autonomia intrínseca feita pelas organizações dos professores são básicas para nossa compreensão daquilo que é tipicamente visto como a

“inércia” dos sistemas educacionais, como sua incapacidade em responder a novas exigências.

De forma bastante geral, a autonomia tem se expressado através de tentativas (embora nem sempre bem sucedidas) de adaptar novas demandas a estruturas e práticas existentes, ao invés de vice-versa, em uma medida tal que quase pode-se dizer que os sistemas educacionais são auto-reprodutivos. Isso aplica-se tanto ao currículo quanto à pedagogia, ambos os quais apresentam hoje similaridades com a prática de cinquenta anos atrás, o que é verdadeiramente notável, dada a natureza do ritmo das mudanças sociais e tecnológicas naquele período e a suposta estreita relação dos sistemas educacionais com tais mudanças. O que é tipicamente caracterizado como a “inércia” dos sistemas educacionais, então, como se fosse de alguma forma inerente à sua natureza, pode ser melhor visto como uma extensão e defesa por parte dos professores da autonomia intrínseca à sua prática. Essa autonomia tem como objeto a proteção do que eles vêem como sendo seus próprios interesses (e essas percepções, obviamente, diferirão através do tempo e do espaço) ao invés do atendimento de qualquer outro apelo, especialmente um apelo que pudesse ser substancialmente prejudicial àqueles interesses.

A crença na tese da “inércia” é reforçada pelo fato de que o tipo de resistência recém mencionado tem tradicionalmente sido, e tem tendido a ser, passivo. Isso foi possível devido ao papel comparativamente restrito, alocativo, exercido pelo Estado; e também, de forma associada, ao período de aparente prosperidade econômica permanente e regularmente crescente. Nas circunstâncias em que a necessidade do Estado (e do sistema educacional) em atender todas as demandas não era tão urgente, e em que, portanto, sua natureza mutuamente contraditória não era tão aparente, o tipo de controle sobre o sistema educacional, concedido pelo Estado aos professores, sob a situação que eu chamei (Dale, 1979) de “autonomia outorgada”, não era inapropriado ou ineficaz. O declínio econômico, entretanto, elimina totalmente tais pré-condições. Ele afeta todos os aparelhos do Estado, tanto direta quanto indiretamente, de duas formas.

Os efeitos diretos aparecem na forma de cortes no financiamento e nos recursos de todos os tipos. Esses são, de fato, em comparação, facilmente tratados sem grandes mudanças na autonomia relativa do sistema educacional ou na profissão docente. Fases

de expansão, assim como de declínio, não se desenvolvem num ritmo uniforme, e mesmo numa era de expansão contínua houve interrupções que causaram cortes temporários, dando como resultado que o sistema educacional e a profissão docente acostumaram-se a administrá-los sem afetar o equilíbrio básico de forças. Cortes, até um certo ponto, e nunca de boa vontade, podem, como outras pressões externas sobre o sistema educacional, ser interpretados dentro do, e feitos para se ajustarem ao, padrão existente de controle exercido sobre o sistema educacional.

O que está se mostrando muito menos fácil de ser incorporado, e está, de fato, na Inglaterra, ameaçando causar uma mudança qualitativa na natureza do controle exercido sobre o sistema educacional, é a forma dos efeitos indiretos do declínio econômico. Isso tem grandes efeitos na natureza, assim como na extensão da atividade estatal: não somente obriga o Estado a assumir novas atividades, o que necessariamente tem implicações para suas atividades atuais de todos os tipos, mas obriga-o a rever e a redirecionar aquelas atividades atuais. O que equivale a dizer que há uma mudança nos problemas centrais do Estado, causando uma especificação mais rígida – e muito possivelmente diferente – das exigências de cada um dos aparelhos de Estado, e a necessidade, seguindo esta especificação, de tentar cortar toda a atividade estatal que pareça ser agora irrelevante ou ineficaz. O que isto implica para os sistemas educacionais, portanto, (e devemos observar que não são só os sistemas educacionais que são afetados – a militância generalizada entre empregados do Estado em muitos países pode ser vista como evidência disto) não é somente cortes em recursos, ou um aumento da pressão externa para que o sistema seja reorientado, mas uma reestruturação parcial do aparelho estatal global.

É neste ponto que as duas metades do aparato estatal identificadas nesta seção se juntam. Como foi sugerido, há uma tensão permanente entre a forma burocrática do aparato estatal e a substância dessa prática. O resultado desta tensão em qualquer momento determina os tipos de questões que podem ser feitas e o tipo de respostas que podem ser dadas através da educação como um aparelho estatal. Estamos presenciando atualmente esforços vigorosos para impor um maior controle centralizado sobre o sistema educacional, para impor algum tipo de forma burocrática/tecnológica de controle sobre os professores como empregados do Estado. Exatamente qual forma ou formas

serão implementadas dependerá do resultado das lutas entre “os burocratas” e os “tecnocratas” no interior do aparelho estatal e da natureza e da eficácia da resistência da profissão docente.

Três observações precisam ser feitas em conclusão a esta seção. Primeiro, a existência de uma certa autonomia não determina, naturalmente, como ela será explorada, ou em que formas ela será expandida, ou que partes dela serão mais arduamente defendidas, ou como elas serão defendidas. Esses usos serão afetados pela natureza da relação entre os níveis da educação, a relação da educação com outros aparelhos do Estado, a relação entre a profissão docente organizada e os agrupamentos políticos principais, blocos de poder e sindicatos, e a natureza e a extensão da penetração do Estado no fornecimento de educação, tudo isto no contexto histórico de uma formação social particular.

Em segundo lugar, e associado com a observação anterior, é essencial reconhecer a natureza limitada dessa autonomia. É uma autonomia (relativa) apenas com respeito à execução do trabalho dos sistemas educacionais. A autonomia dos professores não se estende à decisão sobre as metas dos sistemas educacionais, nem sobre seu financiamento; embora tenha uma influência indubitável (mas flutuante) sobre tais assuntos, a profissão docente não tem controle sobre eles. Isto é claramente exemplificado no caso dos cortes de despesa. Eles são sempre contestados pela profissão docente, mas essa resistência é dificilmente bem sucedida. Assim, embora aquele que pague o instrumento possa sempre, ao fim e ao cabo, dizer qual música deva ser tocada, possa especificar, de forma mais ou menos geral, que tipo de música ele quer, é apenas com muita dificuldade que ele pode especificar como ela deve ser tocada. Sob a “autonomia outorgada”, o tesoureiro-mor encomendou à profissão docente o que equivalia a um programa negativo – “toque qualquer coisa que você queira, menos música russa e canções folclóricas”. Sob a “autonomia regulada”, a exigência é muito mais positiva – “toque somente música alemã moderna, tanto quanto possível da forma que os alemães gostam, e nós estaremos ouvindo para estarmos certos de que você o fará.”

Este argumento é diretamente relevante para o problema da proeminência e da prioridade. Embora possa não ser uma necessidade objetiva para um sistema educacional dedicar-se ele próprio aos problemas centrais, existem pressões significativas para que eles não sejam tratados como “problemas dos

outros” na agenda, e para assegurar que os problemas centrais estejam entre os mais proeminentes alvos de sua atividade. Isto não significa que eles são todos igualmente proeminentes o tempo todo, ou em todos os níveis da educação. Mas embora a renda do Estado dependa de uma acumulação capitalista bem sucedida, a garantia das condições para sua continuação deve estar em primeiro lugar na lista de prioridades de todos os aparelhos estatais.

Em terceiro lugar, um dos objetivos principais por detrás dessa breve consideração da natureza da educação como um aparelho de Estado é o de apontar para formas de localizar pontos-chave de tensão no seu interior, e de tentar identificar as formas nas quais diferentes padrões de controle sobre o sistema educacional criam diferentes espaços e oportunidades para efetuar ou resistir a mudanças em educação. Somente através de uma compreensão não apenas das tarefas confiadas aos sistemas educacionais, mas das formas pelas quais eles são montados para executar essas tarefas e dos problemas que eles enfrentam para chegar a programas de ação e para implementá-los, poderemos nós efetivamente determinar como poderemos montar programas que atendam às necessidades daqueles para os quais eles são a única fonte de esclarecimento e compreensão do mundo.

Educação e hegemonia

Identificamos três problemas centrais dos sistemas educacionais nas sociedades capitalistas: fortalecer o processo de acumulação do capital, contribuir para o fornecimento de um contexto social favorável à acumulação de capital e legitimar de alguma forma o modo dominante de produção. A forma pela qual os sistemas educacionais têm resolvido e resolvem os dois primeiros problemas é uma questão relativamente clara. O primeiro problema tem sido traduzido no de prover o capital com novos membros da força de trabalho que possuam os níveis apropriados de conhecimento e habilidades. O segundo, igualmente claro, traduz-se na questão do controle social; as escolas mantêm as crianças fora das ruas e garante que numa boa parte da maioria dos dias do ano elas não possam envolver-se em atividades que poderiam perturbar um contexto social propício à acumulação de capital, ficando expostas, ao invés, na escola, a formas de socialização compatíveis com a manutenção

daquele contexto. É, entretanto, muito mais difícil especificar, mesmo genericamente, o que está envolvido no conceito de legitimação. Grande parte da dificuldade parece residir na conotação essencialmente compensatória do conceito de legitimação; tem havido uma tendência a restringi-lo à identificação das formas pelas quais o sistema educacional pode justificar-se por defeitos do capitalismo, ou ao menos, tornar a vida tolerável apesar deles. Minha visão é a de que os sistemas educacionais efetuem uma contribuição muito mais importante para a legitimação do capitalismo através da forma pela qual eles fazem muitas das suas características principais parecerem absolutamente normais. Eu proponho, portanto, rotular esse problema central como sendo o da hegemonia, e não o da legitimação (ou da ideologia). Dada a confusão perdoável existente em torno do conceito de hegemonia, será útil indicar em que sentido eu o estou usando. Para começar, é necessário distingui-lo tanto do conceito de ideologia quanto do de legitimação. A vantagem do conceito de hegemonia sobre o de ideologia é que, considere-se a ideologia como sendo intencionalmente distorcida ou não, ele tende a carregar alguma noção de invenção, de artifício, de manipulação deliberada, e de ter ao mesmo tempo uma fonte identificável, de estar planejada para promover ou proteger um interesse particular. O conceito de legitimação, por outro lado, tem um caráter mais negativo, um caráter remediador ou compensatório *post hoc*; a legitimação serve para remediar falhas no curso desejado dos acontecimentos. Entretanto, não há como questionar o fato de que a extensão tanto dos problemas ideológicos quanto dos de legitimação do Estado cresce à medida que o Estado assume de forma crescente um caráter “produtivo” – isto foi bastante discutido acima – mas não há igualmente dúvida alguma de que essas atividades cosméticas ou apoloéticas não exaurem as atividades do Estado, ou do sistema educacional, nessa área. Pois não é verdade que a única forma pela qual o Estado legitima o modo capitalista de produção é justificando-o ou disfarçando-o. O Estado, frequentemente, glorifica aquele modo de produção, embora não necessariamente de forma explícita; as pressuposições associadas com o modo capitalista de produção penetram áreas inteiras da atividade estatal e formam a base de boa parte da “vida diária”. Essas pressuposições, que tomadas em conjunto formam a base da hegemonia burguesa, existem com relação aos níveis social, institucional e pes-

soal. No nível social, o que a nação é está definido em termos de qualidades associadas com o modo dominante de produção – tudo o que é melhor no seu passado é interpretado como levando inexoravelmente ao seu presente e ao seu potencial. No nível institucional, suas formas de governo, suas concepções de propriedade e das esferas pública e privada, definem, de forma adicional, a “singularidade” da nação, embora ainda de acordo com as pré-condições do modo dominante de produção. No nível pessoal, encontramos as pressuposições da “ética Protestante” tanto a respeito do comportamento “pessoal público” – o cidadão – quanto a respeito do comportamento “pessoal privado” – o indivíduo. Aquele é cumpridor da lei, abnegado, este é motivado pelo “individualismo possessivo” e pela necessidade de conquistar. A educação tem sido sempre um meio chave para encapsular e perpetuar essa hegemonia, definida de forma mais clara por Raymond Williams (1973), como “um conjunto inteiro de prática e expectativa sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa compreensão ordinária do homem e do mundo. É com conjunto de significados e valores que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de suas vidas”.

Além disso, como diz Femia: “A hegemonia é... o predomínio obtido pelo consentimento antes que pela força de uma classe ou grupo sobre outras classes; e é obtida através das variadas formas pelas quais a sociedade civil opera para moldar, direta ou indiretamente, as estruturas cognitivas e afetivas pelas quais os homens percebem e avaliam a realidade social” (1975, p. 31).

Ao enfatizar a penetração da hegemonia é possível que se extraia a implicação de que ela surge, de alguma forma, espontaneamente, do funcionamento do sistema capitalista. Essa é uma suposição equivocada. A hegemonia tem que ser consciente e ativamente trabalhada e mantida; o consentimento tem que ser obtido de grupos possivelmente recalcitrantes. Desta forma, ela deve ser diferenciada de duas teorias que sustentam que o capitalismo fornece sua própria justificação e apoio. A primeira, “a tese do fim da ideologia”, vê a abundância material fornecida pela sociedade tecnológica, juntamente com a possibilidade de soluções técnicas a todos os

problemas, como a sinalização do fim da necessidade de justificação ideológica, o recuo do campo da ideologia. Essa teoria alcançou o seu auge nos anos cinquenta e sessenta; os acontecimentos subsequentes pouco fizeram para justificar seu otimismo/pessimismo. A segunda teoria está particularmente associada com o trabalho de Herbert Marcuse (veja o útil sumário de Trent Schrover (1973) sobre Marcuse em *Critique of Domination*), no qual o desenvolvimento da tecnologia serviu para esmagar, controlar ou incorporar todas as aspirações individuais ou conflitos sociais possíveis. Uma vez mais, esses temores não se realizaram, uma vez mais, em parte, por causa do fracasso da tecnologia em justificar a fé, as esperanças e os temores que ela engendrou. É interessante comparar esses temores e esperanças de 20 a 30 anos atrás com aqueles atualmente engendrados pela revolução da micro-eletrônica, que focalizam muito mais os efeitos que ela pode ter na estrutura da sociedade do que a forma pela qual ela afetará vidas individuais.

Embora nenhuma dessas teorias seja inteiramente válida, ambas revelam importantes verdades sobre a “auto-reprodução” do modo capitalista de produção. Elas demonstram que embora ele não seja inteiramente capaz de reproduzir a si mesmo, contém elementos que, em certas conjunturas, contribuem substancialmente para aquele processo. O perigo existe em admitir isso, entretanto – e parece-me que isso é amplamente, embora apenas tacitamente, reconhecido – é que pode conduzir a análise de volta a uma busca dos mecanismos compensatórios/remediadores do fracasso da auto-reprodução. Gostaria de contestar esta suposição de que a lealdade de massa é feita de gratificação consumista + legitimação, sendo aquela a variável independente e a necessidade dessa última crescendo ou decrescendo de acordo com as flutuações da economia mundial. Essa abordagem, numa era de contração econômica, é paralela à tese do “fim da ideologia” e poderíamos chamá-la a tese do “fracasso da legitimação”. O consentimento do governado, nessa perspectiva, tem que ser buscado, e quando o preço é demasiado alto tem que ser obtido através de manipulação.

Esse tipo de abordagem está baseado na suposição, portanto, de que “em épocas normais” o *status quo* é auto-reprodutor. A força do conceito de hegemonia está em que ele não somente nos permite ver que o sistema não é auto-reprodutor, mas também nos indica como podemos analisar o mecanismo da reprodução. Aquele mecanismo tem que ser construído e mantido sempre sob

pressões conflitivas e severas. Como diz Richard Johnson (1979, p. 233): “A hegemonia... diz respeito à medida e aos modos pelos quais o senso comum é construído para conformar-se às “necessidades da produção” e à construção do “consentimento” e de uma ordem política. O senso comum, a experiência vivida, estão articulados em, e através de, idéias que expressam e encapsulam as exigências da classe dominante.”

Essa é uma das tarefas principais e uma tarefa na qual os meios de comunicação de massa e o sistema educacional são de importância crucial. Os estudos de Bourdieu e Passeron (1977) e de Apple (1979) começaram a explorar a forma pelo qual o sistema educacional contribui para a hegemonia, mas em nenhum dos dois o papel do Estado é tornado explícito. Gostaria de estender um pouco aqueles trabalhos, tentando revelar algo da complexidade da noção de hegemonia, e como ela é “praticada” assim como “pregada” – materializada nos, assim como propagada pelos – sistemas educacionais. O ponto de partida desta abordagem é o de que a hegemonia refere-se tanto aos fins e valores últimos perseguidos por grupos ou indivíduos como aos processos para obtê-los; para usar uma terminologia levemente diferente, ela é tanto expressiva quanto instrumental.⁴ Entretanto, esses dois aspectos da hegemonia não estão necessariamente em harmonia um com o outro; não se trata de que os fins determinam os processos ou vice-versa. A relação entre os dois é variável, assim como o é o seu destaque relativo. Assim, num nível nacional amplo, pode-se argumentar que na Alemanha uma concepção particular de ênfase no processo é dominante, enquanto que na Inglaterra fins amplos têm sido muito mais proeminentes. Assim, temos de um lado a “eficiência teutônica” e de outro o “dileitante talentoso” – e é possível buscar se não a fonte, ao menos apoio para esses tipos nos respectivos sistemas educacionais. Bourdieu e Passeron (1977) fizeram isso brilhantemente em sua análise dos meios e modos pelos quais uma educação geral que desenvolvesse habilidades polivalentes manteve sua suposta superioridade sobre uma educação estritamente técnica na França e as consequências disso para o reforçamento do sistema de classe existente.

Boa parte dos trabalhos recentes, especialmente aqueles em torno das teorias do fim da ideologia e do domínio da consciência tecnológica, têm mostrado uma tendência a concentrar-se exclusivamente na hegemonia tal como ela opera no nível do processo, a vê-la como inteiramente instrumental, ao fo-

calizar a extensão e os efeitos da penetração da consciência tecnológica. Isso tem três defeitos. Primeiro, tende a levar à implicação de que essa consciência é auto-geradora e auto-reprodutora. Em segundo lugar, a consciência tecnológica é raramente especificada; ela tende a estar baseada numa extensão de um taylorismo tipo-ideal, o que é completamente inadequado. Em terceiro lugar, isso leva a negligenciar o problema dos fins; os temores de Marcuse estão, na verdade, nesse nível.

Pode ser útil, neste ponto, sugerir algumas das formas específicas pelas quais as escolas servem para manter a hegemonia. No nível do processo (instrumental) as escolas reforçam e consolidam a hegemonia principalmente através de seus próprios procedimentos e suposições internos. Elas enfatizam coisas como o cumprimento de regras, pontualidade e hierarquia. Elas dividem a massa de crianças em grupos com base em critérios mais ou menos arbitrários – o fato da divisão em grupos parece-me quase tão importante quanto seus critérios. A importância daqueles critérios – uma receita inconsistente cujos principais ingredientes são “capacidade”, “características pessoais”, “background” e “rendimento” – na legitimação da desigualdade através de uma demonstração social foi, naturalmente, documentada e enfatizada de forma apropriada por Boeles e Gintis. Outro conjunto de procedimentos rotineiros das escolas que tem recebido atenção recentemente é o constituído pelas suas particulares suposições sobre diferenças de gênero (Macdonald, 1980). As escolas refletem de forma típica em seu próprio sistema de recompensa – tanto no tipo de coisa que é recompensada como na forma como é recompensada – o sistema de recompensa do capitalismo – “pagamento” individual por trabalho individual. Através desses processos as escolas reforçam os valores do individualismo possessivo e da motivação pelo rendimento. E é importante observar que esses valores são de importância crucial não apenas para “conformar atitudinalmente” os estudantes às exigências do local de trabalho (que é o que Bowles e Gintis enfatizam mais), mas também para socializar bons consumidores e bons cidadãos. Como diz Femia (1975, p. 34), “as preferências políticas e sociais... refletem as suposições da pessoa sobre como a sociedade é e deveria ser governada, e nas sociedades capitalistas essas suposições são amplamente estabelecidas pela classe dominante através de suas altamente desenvolvidas agências de socialização política”.

Curiosamente, a “tecnologia taylorista” e uma ênfase direta na importância primordial da eficiência não são coisa comum nas escolas. Suas suposições, entretanto, penetram o sistema educacional mais amplo. Isso foi particularmente demonstrado de forma clara por Michael Apple (1979), em sua identificação da influência de categorias do senso comum na tomada de decisões sobre conteúdos curriculares, das suposições e das consequências dos modos dominantes de avaliação (tanto de programas quanto individual) em educação e da generalização de uma concepção particular de responsabilização (*accountability*).

Existe uma tendência aparentemente permanente – a qual é, com frequência, igualmente rejeitada – para que o instrumental apareça suplantando o expressivo em decisões sobre as funções da escola. A forma principal em que isto ocorre consiste em apresentar o crescimento econômico como um fim em si mesmo, como se contribuir para a obtenção de uma prosperidade econômica duradoura exaurisse o que a educação pode fazer para manter as condições de existência de um modo de produção. Isso não se passa assim. Como Peter Berger observou, o homem não vive apenas de pão. Ele não é apenas um individualista possessivo. E em qualquer caso, confiar no crescimento econômico contínuo constitui uma base débil para a legitimação.

Uma função central da hegemonia é, portanto, a de encapsular o que uma nação é; ela deve devolver refletida aos cidadãos uma imagem deles próprios, suas esperanças e temores coletivos e individuais, as possibilidades e as limitações, que não esteja em conflito com as exigências do modo dominante de produção. Assim, vivemos num país cristão, ou num país islâmico ou num país de socialismo científico, cuja história nos diz que há formas preferidas de viver para um inglês, um árabe ou um albaniano. O que o país é é refletido e é reforçado naquilo que é ensinado (e muito mais naquilo que *não* é ensinado) nas escolas e em seus rituais. As crianças das escolas inglesas devem experienciar um ato diário de adoração (implicitamente cristã) e festejam feriados por causa de casamentos reais, enquanto as crianças das escolas americanas começam seu dia saudando a bandeira e celebram a independência de seu país; o modo de vida americano, ou inglês, é celebrado em várias pequenas formas todos os dias.

É claro que a continuidade e a compati-

bilidade entre os aspectos instrumental e expressivo da hegemonia não estarão automaticamente presentes. A ética religiosa e a ética empresarial nem sempre estão em sintonia – os interesses nacionais nem sempre podem ser assegurados através dos valores nacionais. E existe assim uma tensão crucial no coração da hegemonia, gerando a possibilidade permanente de uma crise na hegemonia e especialmente na solução eficaz por parte da escola de seu problema de hegemonia; a crise na educação inglesa que produziu o discurso do *Ruskin College*, o Grande Debate e o *Green Paper* de 1977 pode ser vista, ao menos parcialmente, com um resultado disto.

É no mínimo tão importante quanto reconhecer a tensão entre os dois aspectos da hegemonia, reconhecer que as suposições e valores encapsulados nos procedimentos e práticas das escolas não são necessariamente partilhados pelos alunos daquelas escolas ou refletidos em suas experiências. Qualquer um deles pode ser contestado em qualquer tempo; alguns deles podem ser contestados o tempo todo; a muitos deles a maioria dos estudantes permanece indiferente. As escolas, portanto, como fontes importantes da consolidação da hegemonia são ao mesmo tempo locais cruciais do que é referido usualmente como sendo “lutas” pela hegemonia. Devemos observar, entretanto, que os campos de luta, aquilo a que se deve resistir e os canais de resistência são demarcados pelo Estado através de seu controle do sistema educacional e das escolas. As implicações disto serão consideradas na próxima seção.

Modos de controle e modos de resistência

Embora muitas análises dos aparelhos estatais enfatizem suas tarefas de controle, considerando, com frequência, essas tarefas como sendo centrais ao funcionamento do aparelho, e embora, por outro lado, existam análises da resistência a esse controle, a influência mútua de formas de controle e de formas de resistência tem sido analisada com muito menos frequência. Nesta seção eu argumentarei que formas particulares de controle geram formas particulares de resistência, as quais, elas próprias, reagem sobre e modificam as formas de controle; os dois elementos não podem ser separados um do outro.

Eu suspeito que parte da razão para a comum separação dos modos de controle e resistência encontra-se na natureza insatisfatória do conceito de “luta de classe”. Em-

bora muitos dos outros conceitos marxistas básicos tenham sido submetidos à reformulação e ao refinamento nos últimos anos – a metáfora da base/superestrutura, por exemplo, ou o conceito bolchevista de revolução – “luta de classes” têm permanecido em uma forma bastante intocada, não reformulada. Pior do que isto, o conceito tem sido introduzido, sem explicação, para contornar dificuldades surgidas das tentativas de refinar outros conceitos marxistas básicos – sua existência é, por exemplo, dada como a razão pela qual explicações marxistas aparentemente funcionalistas não são submetidas à mesma crítica que as temíveis explicações funcionalistas parsonianas. Assim, embora este não seja o lugar para começar uma avaliação global do conceito, gostaria de indicar algumas razões pelas quais ele é insatisfatório como explicação, e certamente como a única ou mesmo a explicação dominante, da resistência dentro da escola, e apontar para algumas de suas possivelmente proveitosas extensões ou modificações.

Na verdade, “classe” é um dos conceitos marxistas que tem sofrido recentemente algumas revisões úteis. Laclau, por exemplo, tem convincentemente defendido que ele seja ao menos acompanhado, senão inteiramente substituído, por uma concepção de luta “democrática popular”. Mas mesmo aqui, “democrática popular” é usada para qualificar “luta”. O problema é que embora seja frequentemente enfatizado que “a luta dá-se em muitos níveis”, etc., é difícil escapar ao sentimento de que embora possa ser assim, todas essas lutas separadas são parte de, e contribuições a, uma luta cataclísmica final, a qual quase certamente estará fadada a se dar no nível econômico, e o modelo implícito para a qual poderá ser tomado como sendo a greve geral. Quaisquer que sejam os detalhes precisos, o que parece frequentemente estar envolvido é um conflito entre dois lados (embora de múltiplas camadas) com os lados e os compromissos traçados antecipadamente, e o possível resultado inevitavelmente pré-determinado. A noção de *luta* tende a ser reduzida e equacionada à noção de *competição* entre dois lados.

O problema principal com o conceito de luta de classes da forma como tem sido tipicamente usado, portanto, é que ele restringe nossa visão a certas formas e facetas da resistência e isto, combinado com a tendência a tentar ajustar toda forma de resistência ao formato da competição (e a desprezar como inválida qualquer forma que não possa ser ajustada) tem o efeito de obstruir ou mesmo

de negar o acesso à plena complexidade das formas de resistência e portanto de sua influência sobre formas de controle.

Examinemos muito brevemente algumas das formas pelas quais os sistemas educacionais são controlados. Antes de mais nada, eles são legalmente constituídos. Aquilo que pode e deve ser feito através deles, e como, é geralmente definido em termos legais. Aparentes brechas nessa moldura legal podem ser contestadas somente por via judicial, um processo sempre custoso e demorado, o qual é portanto limitado em sua disponibilidade como uma forma de levar à mudança. O judiciário, entretanto, tem sido usado de forma bem sucedida para efetuar mudanças educacionais; é muito interessante observar que nos Estados Unidos a ação legal tem sido empregada de forma bem sucedida para causar mudanças genericamente “progressistas” (na dessegregação das escolas, etc.), enquanto na Inglaterra tem acontecido o oposto. Aqui, o judiciário tem sido usado de forma muito notável para barrar as tentativas feitas pelos governos Trabalhistas para introduzir as escolas secundárias “compreensivas” (por exemplo, os casos de Enfield e Tameside).

Os sistemas educacionais têm sido também conduzidos como burocracias, enfatizando o cumprimento de regras, a objetividade e, de particular importância nesta discussão, o universalismo, a visão de que todas as regras e preceitos aplicam-se igualmente a todos. Essas características têm como implicação que para mudar qualquer situação particular é necessário mudar as regras que dizem respeito a todas as situações similares. Isso significa, naturalmente, aceitar o “tipo-ideal”. No “mundo real” nenhum sistema de regras é suficientemente abrangente ou sem ambigüidade para assegurar que a interpretação e a negociação sejam não somente impossíveis, mas desnecessárias. Isso produz as bases para o conflito entre as várias partes afetadas nos três níveis separados – o das próprias regras, o da (s) área(s) às quais seja apropriado aplicar as regras e o de sua implementação e interpretação. Em todos os sistemas educacionais estatais o conflito a respeito da implementação e interpretação das regras dá-se através de todo o sistema, incluindo escolas individuais; sua intensidade em qualquer setor particular será parcialmente uma função do modo estabelecido de administração educacional, sendo que a distinção centralizado/descentralizado é de importância particular. Disputas a respeito da natureza e da conveniência das regras são ti-

picamente travadas nos “escalões mais altos” do sistema, embora não em isolamento total dos profissionais e clientes. Um bom exemplo é a presente discussão a respeito da introdução de um “núcleo curricular” nas escolas inglesas. Quaisquer decisões sobre sua desejabilidade ou sobre seu conteúdo será feita pelo governo: torna-se portanto uma luta política partidária, embora não exclusivamente, pois é óbvio que nem o governo nem a oposição podem permitir-se negligenciar ou rejeitar de imediato as opiniões dos profissionais. Essas opiniões, entretanto, têm que ser postas em uma forma tal que possa ter um impacto nas deliberações políticas partidárias. (Sobre este último ponto, ver a discussão feita por Nigel Wright (1976) das diferentes estratégias e políticas da National Union of Teachers e do grupo *Rank and File* dentro do NUT.)

A outra característica dos aparelhos estatais destacada acima foi sua tendência em direção à gerência tecnocrática, sua crescente urgência em substituir a política por soluções técnicas. Exemplos dessa tendência podem ser vistos na introdução de técnicas de gerência empresarial em governos locais na Inglaterra (veja Cockburn, 1977) e nas tentativas aparentemente permanentes para “tecnicizar o ensino” (das quais as máquinas de ensinar são apenas a forma mais visível). Parte da intenção por detrás dessas tentativas parece ser a crescente “responsabilização docente” (embora mais raramente a responsabilização de outros funcionários dentro do sistema ou mesmo do sistema como um todo).

Movimentos recentes nessa direção têm sido feitos recentemente, e ainda estão sendo feitos, especialmente nos Estados Unidos, mas com considerável interesse e imitação britânicos. Duas formas amplas de oposição insinuam-se aqui: a demonstração da ineficácia dos instrumentos/técnicos na obtenção desses fins e a demonstração de que os próprios fins estão seriamente equivocados. Ambas as estratégias foram, naturalmente, empregadas na eventualmente bem sucedida campanha contra a seleção no 11⁺ na Inglaterra. Ao considerar formas de controle e de resistência no nível da escola é necessário especificar as principais implicações relevantes do fornecimento de educação pelo Estado. Qual é a diferença, se é e que existe alguma, que o fornecimento estatal faz? Em primeiro lugar, devemos lembrar que as escolas estatais fazem parte do aparelho estatal burocrático. Os diretores são burocraticamente responsáveis perante seus superiores a respeito

do que acontece em suas escolas. Isso pode ser contrastado com os recentes experimentos com sistemas de bônus (*voucher*) na educação, que envolvem noções quase comerciais de responsabilização, com a introdução de princípios de mercado e de supremacia do consumidor na educação. As escolas estatais têm muito pouco controle, se é que tem algum, sobre o total de fundos e recursos que recebem, e freqüentemente isto se aplica também ao desembolso daqueles fundos. Elas não têm nenhuma forma de conseguir fundos de emergência ou aumento de fundos – os eventos sociais da Associação de Pais e Mestres podem fornecer a algumas escolas algum dinheiro extra mas eles não servem comumente nem mesmo para pagar o salário de um professor extra. Por outro lado, seus clientes não têm nenhuma sanção financeira que eles possam usar diretamente contra uma escola estatal – na verdade, eles têm muito poucas sanções disponíveis de qualquer tipo.

O Estado tem a obrigação de educar todas as crianças entre certas idades e o poder de fazer cumprir a freqüência obrigatória. Alunos “mal comportados” podem, sob certas circunstâncias, ser expulsos de escolas em particular mas não podem ser expulsos do sistema como um todo; o Estado retém a responsabilidade de fornecer-lhes educação até a idade mínima de deixar a escola. As escolas estatais têm pouco controle sobre quem elas educarão: a maioria de seu alunos lhes são alocados com base, usualmente, na idade e na residência, algumas vezes juntamente com gênero e/ou capacidade medida. Essas fórmulas efetivamente restringem bastante a escolha dos pais, mesmo onde haja possíveis alternativas. Os pais têm muito pouca influência oficial sobre aquilo que geralmente se passa nas escolas; as escolas são formalmente controladas por conselhos ou autoridades compostas de representantes eleitos pela comunidade inteira e não somente por aqueles com um interesse evidente nas escolas.

As escolas estatais não podem, portanto, escolher quem elas educarão ou, exceto dentro de certos limites gerais, o que elas ensinarão. Elas são apenas indiretamente responsáveis perante seus clientes; o que elas oferecem não é determinado pelas necessidades supostas de seus clientes. Elas não existem, em outras palavras, primariamente para servir as necessidades de qualquer grupo particular de clientes mas da comunidade como um todo. As escolas estatais são, portanto, uma imposição de todos os seus clientes; qual é exatamente o grau dessa imposi-

ção varia com o grau de coincidência entre o que eles querem das escolas e como aquilo que a comunidade quer delas é interpretado. Varia, equivale dizer, com a continuidade entre os valores e os fins da escola – como expressado nos seus rituais, por exemplo – e os de casa.

O que este tipo de moldura burocrática legal das escolas produz é aquilo que Corrigan e Frith (1975) chamam de “incorporação institucional”. Ela assegura a frequência de todas as crianças entre certas idades e sua exposição a certas formas de experiências educacionais. Essa incorporação institucional é policiada no nível da escola através do meio das regras escolares, uma moldura quase-legal de operação, com sanções para assegurar a conformidade (ao menos teoricamente). Entretanto, como Corrigan e Frith argumentaram, a incorporação institucional não é necessariamente incorporação ideológica. “Levar em conta uma instituição não significa necessariamente aceitá-la”. Eles prosseguem, dizendo:

As crianças das classes trabalhadoras vão às escolas burguesas: suas idéias sobre o que é a educação, para quem e como deveria ser organizada são as idéias incorporadas em suas escolas; não existem instituições “educacionais” alternativas, de classe trabalhadora; nenhuma noção a respeito de resistir a educação como educação. E contudo a evidência é de que as crianças das classes trabalhadoras resistem, numa maior ou menor medida, a algo no sistema escolar – como explicar de outra forma a evidência esmagadora (que qualquer professor poderia confirmar) de que a escola é um campo de batalha, as armas dos alunos indo da apatia, passando pela indisciplina, até a ausência pura. E nessa batalha as escolas sempre são (precisamente em termos de ideologia) o perdedor. Todo uso do poder repressivo formal reforça a experiência que a classe trabalhadora tem da educação como imposição (e não como uma-boucoisa-que-estenderá-meus-horizontes-e-fará-de-mim-uma-boa-pessoa); toda a experiência (regular) de fracasso confirma a realidade de que “esse lugar não tem nada para mim”. A ironia dessa situação é que a resistência ideológica da criança à educação burguesa (isto é, sua rejeição de

um conjunto de normas e valores) tem lugar no contexto de, e como um resultado de, sua incorporação nas instituições burguesas. O argumento é, na verdade, um argumento óbvio: a experiência da classe trabalhadora, mesmo das instituições burguesas, não é uma experiência burguesa; a situação da classe trabalhadora, mesmo no interior de instituições burguesas, não é uma situação burguesa.

Essa linha de argumentação tem sido trabalhada de forma mais notável por Paul Willis (1977), e pelo próprio Corrigan (Corrigan, 1979), enquanto a continuidade essencial entre os valores da escola e as exigências burguesas da escola foi descrita por Bourdieu e Passeron (1977). Esse tem sido um importante tema de trabalhos recentes e não desejo estender-me aqui em áreas que são trabalhadas com maior profundidade por outros autores. É importante, observar, entretanto, que se estamos corretos em afirmar que o problema central enfrentado pelos sistemas estatais de educação é o da manutenção de uma hegemonia que não seja hostil à acumulação de capital – apresentando e fazendo aceitar como válida e apropriada uma versão do mundo e da maneira como ele funciona que esteja em conformidade com a acumulação continuada de capital – isto não significa que a hegemonia seja estática ou imutável. Pelo contrário, ela está constantemente mudando sob a pressão dos acontecimentos, constantemente forçada a assimilar alternativas potenciais em suas formas. Assim, e isto é muito importante, a incorporação não significa subjugação; pode envolver também a mudança da forma hegemônica e até mesmo da forma alternativa. Nenhuma delas é hegemonia monolítica. Seus vários componentes (cujas próprias fronteiras e classificações estão permanentemente mudando) desenvolvem-se e incorporam de forma desigual, de maneira que formas alternativas, incompatíveis dentro de um setor da hegemonia, não o são dentro de outros; outra vez, as várias formas das relações hegemônicas de gênero são o melhor exemplo. Parece também resultar disso que aquela hegemonia não significa tanto obter a aprovação para o *status quo*, obter um acordo com ele ou mesmo a sua aceitação. Ao invés, o que parece estar envolvida é a prevenção da rejeição, da oposição ou de alternativas ao *status quo*, através da proibição do uso da escola

para esses propósitos. Parece-me que se buscamos um papel ativo e positivo para a escola na manutenção da hegemonia, encontrarmos-nos rapidamente mergulhados em águas empíricas e teóricas profundas (como ela é estabelecida e por quem? como os professores respondem?, etc.) Por outro lado, se vemos o *status quo* como sendo mantido pelo “processo normal” de um aparelho estatal relativamente autônomo, com a ocasional vigilância sobre os excessos, estaremos mais próximos de terreno firme.

Finalmente, é importante reconhecer que a reprodução econômica e política que acontece nas escolas acontece num contexto político particular, cujos parâmetros principais foram delineados acima. Diferentes tipos de resistência, tanto com diferentes alvos quanto com diferentes formas, são expressados por diferentes grupos. O aparelho estatal não é, de forma alguma, monolítico, seja nos seus fins, seja nos seus modos de operação; as formas de controle implementadas através das instituições educacionais não serão, elas próprias, inteiramente consistentes ou livres de contradições. Assim, trata-se não apenas de que as próprias formas básicas de controle – burocracia e gerência tecnocrática – em suas formas “puras” evocam tipos particulares de resistência, mas também de que o mesmo acontece com as várias combinações comuns delas.

E, ademais, a própria natureza de sua combinação será afetada pelas formas de resistência e experienciadas. O que temos em nossa frente, portanto, não são nem preparações para, ou os estágios iniciais (ou finais) de, uma batalha por partes, mas uma série continuada de escaramuças raramente conclusivas, num campo mutável, entre alianças mutáveis, no contexto global de um sistema tentando exercer funções contraditórias, através de meios que podem estar em conflito com seus objetivos. É nos espaços e interstícios criados por essas e outras contradições que devemos buscar a resistência para a união.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a Kevin Brehony, John Fitz, Ann Wickham e especialmente a Gordon West por seus valiosos comentários a uma versão prévia deste artigo.

NOTAS

1. Penso aqui no trabalho de, por exemplo, Robert

Manzer e Maurice Kogan. Ver Boyle e Crosland (1970), Kogan (1971, 1975), Kogan e Packwood (1974), Kogan e Van der Eyken (1973), e Manzer (1970). Exceções interessantes e parciais a essa tendência são o último livro de Kogan, Kogan (1978) e Tapper e Salter (1978).

2. Não posso entrar numa discussão adequada daquele trabalho, mas apresentarei uma posição particular que deve muito ao trabalho de Claus Offe. Sumários valiosos e contribuições para aquele debate sobre a natureza do Estado capitalista são encontrados em Frankel (1979), Gold er alii (1975), Holloway e Piccioto (1978), Jessop (1977), e Esping-Anderson et alii (1976).
3. Os efeitos dessa heterogeneidade dos aparelhos estatais são particularmente visíveis nas diferentes definições das mulheres e crianças por eles usadas, de forma separada. Para uma análise das definições de infância usadas nos diferentes discursos legais, ver John Fitz, “The construction of the child as a legal subject”, in Dale, Esland, e MacDonald (1980), vol. II.
4. Esse uso segue o de Bernstein, Elvin e Peters. Eles falam das culturas expressivas e instrumentais da escola, se não num sentido idêntico ao usado aqui, ao menos de uma forma não incompatível com ele. Sua descrição da função dos rituais é similarmente compatível. “A função simbólica do ritual é relacionar o indivíduo através dos atos rituais a uma ordem social, a de aumentar o respeito por aquela ordem, a de retificar a ordem dentro do indivíduo e, em particular, a de aprofundar a aceitação dos procedimentos usados para manter a continuidade, a ordem e o limite, os quais controlam a ambivalência para com a ordem social... Os rituais controlam o questionamento das bases da cultura expressiva e são assim condições para sua transmissão e recepção eficazes. Eles reforçam as relações formais de autoridade e evocam o respeito através da ritualização da diferença e, de forma similar, da função; eles criam continuidade no indivíduo e no tempo social e relacionam o sistema de valor e suas normas derivadas a uma ordem externa aprovada” (Bernstein, Elvin e Peters, 1971, pp. 160-1).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis (1971), ‘Ideology and Ideological State Apparatuses’, in *Lenin and Philosophy and other Essays*, London: New Left Books.
- APPLE, Michael (1979), *Ideology and the Curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.
- ARHER, Margaret (1979), *Social Origins of Education Systems*, London: Sage.
- BERNSTEIN, Basil, Elvin, H. L., and Peters R. S. (1971), ‘Ritual in Education’, in Cosin, B. R. Dale, I. R., Esland, G. M. and Swift, D. F. (eds), *Schools and Society*, London: Routledge & Kegan Paul (first published in *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B* (1966), 251 (772), 429-36).
- BOURDIEU, Pierre and Passeron, Jean-Claude (1977), *Reproduction*, London: Sage.
- BOWL, ES, Samuel and Gintis, Herbert (1976), *Schooling in Capitalist America*, New York: Basic Books.

- BOYLE, Edward and Crosland, Anthony (1971), *The Politics of Education*, Harmondsworth: Penguin.
- COCKBURN, Cynthia (1977), *The Local State*, London: Pluto.
- CORRIGAN, Paul, (1979), *Smash Street Kids*, London: Macmillan.
- CORRIGAN, Paul and Frith, Simon (1975), 'The Politics of Youth Culture', *Working Papers in Cultural Studies*, 7/8 (Summer), 231-9.
- DALE, Roger (1977), 'Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching', in Dennis Gleeson (ed.), *Identity and Structure*, Driffield: Nafferton, pp. 44-54.
- DALE, Roger (1979), 'The Politicization of Deviance: Responses to William Tyndale', in L. Barton and R. Meighan (eds), *Schools, Pupils and Deviance*, Driffield: Nafferton, pp. 95-112.
- DALE, Roger (1980), 'Control, Accountability and William Tyndale', in Dale, Esland and Macdonald, vol. I.
- DALE, Roger, Estand, Geoff and Macdonald, Madeleine (eds) (1980), *Education and the State* vol. I, *Schooling and the National Interest* vol. II, *Patriarchy and Practice*, London: Routledge & Kegan Paul.
- ESPING-ANDERSON, Costa, Friedland, Roger, and Wright, Erik Olin (1976), 'Modes of Class Struggle and the Capitalist State', *Kapitalistate*, 4-5 (Summer), 186-220.
- FEMIA, Joseph (1975), 'Hegemony and Consciousness in the Thought of Antonio Gramsci', *Political Studies* 23, 1, 29-48.
- FITZ, John (1980), 'The Construction of the Child as a Legal Subject', in Dale, Esland and Macdonald, vol. II.
- FRANKEL, Boris (1979), 'On the State of the State', *Theory and Society*, 7, 199-242.
- GOLD, David, Lo Clarence, and Wright, Erik Olin (1975), 'Recent Developments in Marxist Theories of the Capitalist State' *Monthly Review* Part I, October, Part II, November.
- GRAMSCI, Antonio (1971), *Selections from the Prison Notebooks*, Quintin Hoare and Geoffrey Nowell-Smith (eds), London: Lawrence & Wishart.
- HOGAN, David (1979), 'Capitalism, Liberalism and Schooling', *Theory and Society*, 83, 387-413.
- HOLLOWAY, John and Picciotto, Sol (1978), *State and Capital*, London: Edward Arnold.
- JESSOP, Bob (1977), 'Recent Theories of the Capitalist State', *Cambridge Journal of Economics*, 1, 4, 353-73.
- JESSOP, Bob, 'Capitalism and Democracy: The Best Possible Shell?' in Gary Littlejohn et al. (eds), *State and Power*, London: Croom Helm, pp. 10-51.
- Johnson, Richard (1979), 'Three Problematics: Elements of a Theory of Working Class Culture', in Charles Critcher, John Clarke and Richard Johnson, *Working Class Culture*. London: Hutchinson, 201-37.
- KOGAN, Maurice (1971), *The Government of Education*, London: Macmillan.
- KOGAN, Maurice (1975), *Educational Policy Making*, London: Allen & Unwin.
- KOGAN, Maurice (1978), *The Politics of Educational Change*, Manchester: Manchester University Press.
- KOGAN, Maurice and Packwood, Tim (1974), *Advisory Councils and Committees in Education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- KOGAN, Maurice and van der Eyken, Willem (1973), *County Hall*, Harmondsworth: Penguin.
- LACLAU, Ernesto (1977), *Politics and Ideology in Marxist Theory*. London: New Left Books.
- MACDONALD, Madeleine (1980), 'Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations', in Dale, Esland and Macdonald, vol. II.
- MANZER, Robert (1970), *Teachers and Politics*, Manchester University Press.
- MILIBAND, Ralph (1968), *The State in Capitalist Society*, London: Quartet.
- O'CONNOR, James (1973), *The Fiscal Crisis of the State*, New York: St Martin's Press.
- OFFE, Claus (1973), 'The Abolition of Market Control and the Problem of Legitimacy (1)', *Kapitalistate* 1, 109-16.
- OFFE, Claus (1975a), 'Further Comments on Mulher and Neussuss' *Teolos*, 25, Fall, 100-11.
- OFFE, Claus, (1975b), 'The Capitalist State and the Problem of Policy Formation', in Leon J. Lindberg, Robert Alfrond, Colin Crouch and Claus Offe (eds), *Stress and Contradiction in Modern Capitalism*, Seherover, Trent (1973), *Critique of Domination*, New York: Braziller.
- TAPPER, Ted and Salter, Brian (1978), *Education and the Political Order* London: Macmillan.
- THERBORN, Goran (1978), *What Does the Ruling Class do When It Rules?* London: New Left Books.
- WILLIAMS, Raymond (1973), 'Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory', *New Left Review*, 82, December, 3-16.
- WILLIS, Paul (1977), *Learning to Labour*, Farnborough: Saxon House.
- WRIGHT, Erik Olin (1977), *Class, Crisis and the State*, London: New Left Books.
- WRIGHT, Nigel (1976), 'Teacher Politics and Educational Change', in Geoff Whitty and Michael Young (eds), *Explorations in the Politics of School Knowledge*, Driffield: Nafferton, pp. 244-56.

Este artigo foi traduzido do livro editado por Michael Apple, *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State*, publicado pela editora Routledge & Kegan Paul (Londres), em 1982. O título original é *Education and the capitalist State: contributions and contradictions*, e aparece nas páginas 127-161 daquela coletânea de ensaios.

Agradecemos a editora Routledge & Kegan Paul pela autorização dada para transcrevê-lo aqui. A tradução é de Tomaz Tadeu da Silva.

* ROGER DALE é professor da Open University, Londres, Inglaterra.