

# Reprodução e contradição: escola e classes populares

## NORMA MARZOLA

### Escola, Estado e Sociedade

**M**al a escola pública brasileira dava seus primeiros passos, e já o seu caráter seletivo e elitista era denunciado por um dos seus grandes propugnadores. Em maio de 1934, referindo-se aos resultados do levantamento estatístico da situação do ensino, realizado depois da Revolução de 30, Lourenço Filho escrevia:

“O que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar fora das escolas. Para oito milhões de crianças nessas condições, não foi surpresa saber-se que pouco mais de dois milhões estão arroladas nas escolas. Mas a frequência não chega a 70%. E sobre frequência assim reduzida, a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa de alunos que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento! O rendimento efetivo, real, do ensino primário no Brasil é, pois, dos mais pobres em todo o mundo, à vista dessa deserção”<sup>1</sup>.

Passados cinquenta anos, a situação educacional do país quase nada mudou no tocante à seletividade do ensino fundamental. Ao contrário, os dados globais permanecem incrivelmente semelhantes, sobretudo quando se referem à passagem da 1ª para a 2ª série.

Num período que abrange mais de trinta anos – de 1942 a 1978 –, o índice de reprovação na 1ª série se manteve praticamente inalterado em torno dos 60%<sup>2</sup>. É evidente que o ideal de escola pública como fator de equalização social foi flagrantemente contrariado em face do alto grau de seletividade e exclusão da nossa escola. Diante disto, os

nossos meios educacionais tornaram-se largamente receptivos às contribuições das teorias crítico-reprodutivistas<sup>3</sup>, formuladas no início da década de 70 por sociólogos franceses e norte-americanos. Inegavelmente, tais contribuições vieram preencher um vazio ao nível da teoria, sobretudo no que respeita às relações entre a escola, o Estado e a Sociedade.

Para estes teóricos, o papel reprodutor da escola é inquestionável. Tratando-se de uma sociedade de classes, a função da escola – como “aparelho ideológico do Estado” – consiste em reproduzir a estrutura social adequada aos interesses da classe dominante. Quer dizer: não obstante os antagonismos e os conflitos que caracterizam a relação das classes no âmbito social mais amplo, o papel da escola é invariavelmente determinado pelas relações dominantes, de modo que ela opera rigorosamente no sentido de reproduzi-las.

Ao enfatizarem ao extremo tais determinações, as teorias crítico-reprodutivistas identificaram o complexo papel da escola à função de uma “agência planejada para mediar e sustentar a lógica do Estado e os imperativos do capital”<sup>4</sup>.

Com isto, se por um lado tiraram a máscara de inocência e isenção política que encobria a escola, pondo a descoberto a “relação entre cultura, conhecimento e poder”<sup>5</sup> – o que, a nosso ver, constitui o mérito dessas teorias – por outro lado, ao invés de avançar na elucidação do complexo papel da escola, se deixaram cercar por uma compreensão mutiladora e paralisante. É como se, ao jogar fora a água do banho, lançassem a criança junto.

Entendendo o poder como uma instância de dominação homogênea ou de substancial coerência, torna-se difícil, para os reprodutivistas, atentarem devidamente para as me-

dições e os momentos de contradição que quebra a sua linearidade, justamente porque se trata de um processo dinâmico e real, ou seja, de uma correlação de forças cujas variáveis não estão predeterminadas. Por isto, na sua compreensão da escola, aferram-se à determinação avassaladora da reprodução, a ponto de incorporarem a mesma lógica contra a qual se opõem.

De acordo com essa perspectiva, funcionando inexoravelmente no sentido da reprodução da estrutura dominante, a escola torna-se blindada, constituindo uma espécie de fortaleza, na qual “o ensino enquanto violência simbólica”, de antemão se encarrega de impedir que as contradições entre as classes transponham os umbrais do espaço escolar. Qualquer repercussão da luta de classes, desde logo se revela sem possibilidade de êxito para as classes dominadas, pois a absoluta eficácia desse “aparelho ideológico do Estado”, em que consiste a escola, faz com que ela corrobore as relações de produção de tipo capitalista.

É bem neste sentido que argumenta Althusser:

“A reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução da sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução de sua capacidade de bem manejar a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de assegurar, também pela *palavra*, a dominação da classe dominante”<sup>6</sup>.

Nesta perspectiva, a reprodução não consiste apenas em fazer com que cada indivíduo ocupe o lugar socialmente predeterminado que lhe corresponde na estrutura da sociedade, mas também e ao mesmo tempo com que ele aceite como legítimo esse lugar. E, portanto, nessa dimensão de aceitação e legitimação que comparece a função ideológica da escola<sup>7</sup>.

Desta forma, a reprodução – enquanto reprodução social e ideológica – ocupa todos os espaços escolares, abarcando os mecanismos de organização e funcionamento da escola, seu currículo (explícito e “oculto”) e suas práticas, vale dizer, o seu processo de ensino e aprendizagem. Tudo enfim se evidencia, no âmbito escolar, como ordenação, pelo Estado, da prática didático-pedagógica.

A concepção restrita de Estado subjacente a estas teorias, consiste em identificá-lo a um simples “comitê executivo das classes dominantes”. Com efeito, subsumida a um Estado que é o fator dos interesses dominantes, a escola lhe serve para legitimá-los ideologicamente.

Ora, este entendimento restrito do Estado, embora corresponda a certas definições abstratas do marxismo clássico, foi superado como insuficiente pelas análises marxistas mais recentes do poder estatal. Como bem observa Carlos Nelson Coutinho<sup>8</sup>, estas assumem uma concepção ampla de Estado pois já não se limitam a abordá-lo ao nível mais geral e simplificado do “modo de produção”

Estudam-no concretamente, ao nível da formação econômico-social, integrando as manifestações da particularidade histórica, de modo a compreender as novas e complexas determinações que caracterizam o Estado na realidade social de hoje.

Assim, é preciso também entender de maneira mais ampla e concreta o papel da escola como “aparelho ideológico do Estado”, para que a sua função reprodutora não seja compreendida em termos de univocidade e regularidade sincrônica, mas possa ser circunstanciada ao nível de determinada formação social, levando em conta a dinâmica que nela assume o poder do Estado como expressão de correlação de forças entre as classes e mesmo entre as frações de classe.

Sem dúvida, tomado ao pé da letra o reprodutivismo permanece num plano abstrato e esquemático, porque reduz a função da escola a uma só determinação, impedindo qualquer questionamento transformador, como se a prática escolar não estivesse realmente articulada ao devir histórico e social.

## Escola e Contradição

A questão da reprodução das relações sociais dominantes, através da escola – enfatizada ao extremo pelas teorias crítico-reprodutivistas – deve ser encarada, aqui, em termos que não nos levem a conclusões lineares de caráter reducionista.

Trata-se de compreender a função da escola na realidade de determinada formação social – no caso, a nossa – e isto significa levar devidamente em conta a complexidade de mediações que o processo escolar desempenha no dinamismo contraditório das classes sociais que nele estão implicadas.

Neste sentido, não basta dizer que a função da escola se esgota em reproduzir as condições e padrões dominantes, ou que consiste em operar, inexoravelmente, um sistema seletivo destinado a excluir, sob uma capa de legitimidade, as crianças de origem social inferior.

Este é um pressuposto mais do que plausível numa sociedade de classes antagônicas. Mas tal pressuposto, mesmo que corroborado por dados estatísticos, não encerra a questão de uma vez por todas, como se a escola – porque determinada pela ideologia dominante –, só pudesse ser concebida aquém da sua transformação.

Justamente a dimensão contraditória da escola não pode ser subestimada, porque é uma dimensão essencial à origem liberal da escola pública. No seu teor contraditório se reflete a representação que a própria ideologia burguesa dominante tem da escola, em conformidade com seus princípios igualitários e com o decisivo papel que lhe atribui na formação da cidadania.

Nesta perspectiva, a escola pública se constituiu, na segunda metade do século passado, para garantir a igualdade de todos e para consolidar a ordem democrático-burguesa.

Já se vê que o caráter público da escola

tem como sua fundamentação necessária a defesa da igualdade essencial entre os homens. Na fase de constituição do poder burguês, esta posição tinha claramente um sentido revolucionário e, como salienta Derrivai Saviani, não o deixa de ter agora. Isto porque

“o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*”<sup>9</sup>.

O que torna possível esta pressão é o fato da escola apresentar essa ambigüidade essencial: ser ao mesmo tempo pública e seletiva. Constituinte um requisito indispensável para o exercício da cidadania, a escola – na sua prática –, tanto possibilita a satisfação desse requisito, como a dificulta e restringe. Porque há um descompasso entre a sua função ideal e a sua função real, na mesma medida em que a escola tende a ser ambígua ela tende também a ser problemática e contraditória.

É isto porque essa escola que reproduz, precisa de alguma maneira evocar os seus fundamentos liberais para se legitimar. Nessa mesma medida ela se denuncia, se revela em contradição. Pois o mesmo impulso que a leva a se legitimar, leva-a também a por a descoberto as virtualidades de sua transformação.

Portanto, a escola não pode ser compreendida apenas nessa visão imediata e restrita que a confina à sua prática vigente. A sua função reprodutora, confrontada com as pressões que visam transformá-la, é posta em questão constantemente por essa emergência. Por mais que ela resista, a partir das determinações da classe dominante, não consegue, porém, ocultar a cisão que se desenha no seu caráter de escola pública e, ao mesmo tempo, excludente.

Constantemente pressionada pelas vicissitudes da conjuntura histórica e social, ela não só se depara com as pressões vindas de fora, desde a realidade social, mas também com as pressões vindas de dentro, a partir mesmo das posições de classe que os professores possam assumir, bem como pela heterogeneidade de origem de classe dos alunos e, sobretudo, pela contradição dos seus resultados, que se expressam no fracasso escolar e na evasão.

Contudo, a escola é uma instituição estatal. Este vínculo legal com o Estado faz dela um porta-voz ou uma representante da vontade estatal. Com base na sua história documentada, que dá conta da sua existência homogênea e homogeneizante, ela é concebida como um instrumento do Estado para a consecução dos seus interesses<sup>10</sup>.

Efetivamente, o Estado tem interesses objetivos em relação à educação escolar. Precisa manter a estabilidade social para consolidar seu domínio, e esta depende em grande parte do cumprimento das suas obri-

gações. A educação é uma delas.

Além disso, o poder também se consolida através da obtenção do consenso. Assim a educação, “como prova de respeito a um direito e como veículo de explicação da realidade, se transforma em instrumento necessário de ação política e de poder”<sup>11</sup>.

Daí que numa medida bem calculada, frente ao custo social e político que teria de pagar se o não fizesse, este Estado venha garantindo o acesso à instrução através da expansão da sua oferta educacional.

No entanto, é evidente que o cálculo desta medida não está totalmente em mãos do Estado. Ele vai depender também da capacidade das classes populares expressarem e articularem demandas educacionais, segundo os seus próprios interesses. Ou seja: as classes populares também têm interesses objetivos em relação à escola.

É indiscutível que o ensino fundamental público constitui, de fato, a única possibilidade de acesso à instrução para a grande maioria da população. Diante disso, o conceito de educação popular que adotamos aqui incorpora, inevitavelmente, a ação educativa do Estado.

Assim, o que as classes populares buscam na escola é o acesso ao conhecimento. Não se trata de forma alguma de uma simples constatação. Ao contrário, esta demanda surge historicamente com todo o peso e o significado de uma necessidade, na medida mesma em que as classes populares dependem da escola para aquisição de conhecimentos e habilidades intelectuais, já que, diferentemente das classes privilegiadas, elas têm dificuldade de encontrá-los em outras instâncias<sup>12</sup>.

Por outro lado, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política<sup>13</sup>. E neste sentido, o acesso e a permanência na escola constituem possibilidades reais de instrumentação para as classes populares, de modo que elas possam explicitar os seus interesses e em ampliar as suas demandas.

Isto indica que não é de forma alguma irrelevante o fato das demandas populares por educação terem sido em parte atendidas pelo Estado. Apesar deste atendimento ainda estar longe de cobrir todas as crianças em idade escolar<sup>14</sup> e da baixa qualidade do serviço oferecido, faz diferença, para as classes populares, a existência de uma maior possibilidade de escolarização.

Indica também que “a ausência de demandas populares por educação não está associada a maiores níveis de resistência à imposição cultural, mas, ao contrário, a maiores níveis de exclusão”<sup>15</sup>.

Se o acesso à instrução foi conquistado nas últimas décadas, ainda que não totalmente, trata-se de fazer com que esta conquista seja socialmente significativa.

Por isso não basta dizer que a escola produz ao mesmo tempo instruídos e excluídos. Mas compreender que numa sociedade como a nossa – que supõe por parte dos indivíduos e dos grupos o domínio de uma série de habilidades e conhecimentos, entre os

quais se encontram a leitura, a escrita, o cálculo e alguns conhecimentos gerais – o peso dessa exclusão é provavelmente maior.

Portanto, são as características da vida social que geram a busca de instrução entre a maioria da população.

Neste sentido os conteúdos escolares possuem – não obstante o seu maior ou menor teor ideológico – um valor objetivo para as classes populares, sobretudo num contexto social, político e econômico como o nosso.

Trata-se, então, de compreender que, se os conteúdos escolares, a despeito de tudo, valem objetivamente para as classes populares, proporcionando-lhes habilitações básicas para a vida como prática social global (o que inclui práticas mais ou menos específicas), isto não pode ser explicado tendenciosamente como mera decorrência das representações ilusórias acerca da escola, inculcadas pela ideologia dominante.

É porque tais conteúdos são reconhecidos como objetivamente valiosos para elas, que as representações das classes populares acerca da escola têm sustentação concreta nas condições de vida e não podem ser reduzidas a pura ilusão imposta pela ideologia dominante.

É preciso admitir, em suma, que a prática das classes populares não se reduz a um reflexo passivo determinado pela ideologia dominante. É, afinal, a prática de sujeitos, de pessoas que atuam concretamente na realidade, por maior que seja o quociente de cerceamento e opressão que a sociedade exerce sobre eles ao nível das relações sociais e ao nível da consciência.

1. Apud Zaia BRANDÃO et al. *Evasão e Repetência no Brasil. A Escola em Questão*. Ed. Achiamé, Rio de Janeiro, 1983, p. 9.
2. Cf. Guíomar Namó de MELLO. "As condições intra-escolares na determinação da seletividade do ensino de 1º grau: um problema de pesquisa". in: M. A. GOLDBERG et al. *Seletividade Sócio-Econômica no Ensino de 1º Grau*. Ed. Achiamé-ANPEd, Rio de Janeiro, 1981, p. 17.
3. A denominação é de Dermeval Saviani. No artigo em que analisa criticamente estas teorias, Saviani expõe a "teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica" de Bourdieu-Passeron, a "teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE)" de Althusser, e a "teoria da escola dualista" de Baudelot-Estabet, por considerar que foram estas as que maior repercussão tiveram e que alcançaram um

maior nível de elaboração. "As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina". *Cadernos de Pesquisa*". Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 42, ago. 1982, p. 8-18.

4. Henry GIROUX. *Pedagogia Radical*. Ed. Cortez, São Paulo, 1983, p. 79-80.
5. Ibid. p. 80.
6. Louis ALTHUSSER. "Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat". *Pensée*, Paris, jun. 1970.
7. Cf. Juan Carlos TEDESCO. *Sociologia da Educação*. Ed. Cortez, São Paulo, 1983, p. 16.
8. *A Dualidade de Poderes. Introdução à Teoria Marxista de Estado e Revolução*. Ed. Brasiliense, São Paulo, 1985, Cap. II.
9. "Escola e Democracia: para além da teoria da curvatura da vara". *Revista ANDE*, 1 (3), 1982, p. 59.
10. Cf. Justa EZPELETA e Elsie ROCKWELL. *La Escuela: relato de un proceso inconcluso*. Centro de Investigación de IPN, México. Trabalho apresentado na reunião do CLACSO, São Paulo, Jun. 1983, p. 5.
11. J. EZPELETA e E. ROCKWELL. *Escuela y Clases Subalternas: otra historia cotidiana*. Dep. de Investigaciones Educativas del CINVESTAU del Instituto Politécnico Nacional, México, s/d, p. 2.
12. Cf. Guíomar Namó de MELLO. "Educação Escolar e Classes Populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil". in: *Revista da ANDE*, 3 (6), 1983, p. 9.
13. A relação entre escolarização e participação política, no Brasil, aparece de uma forma bem evidente. No caso dos analfabetos – cerca de 30% da população brasileira – a lei vedava-lhes até agora (maio de 1985) o direito do voto. Assim o exercício da cidadania era restrito, pela constituição, aos adultos escolarizados. Além do mais, os resultados das pesquisas feitas pelo DIEESE na Região Metropolitana de São Paulo, em 1981, indicaram uma correlação positiva entre níveis de escolaridade e participação sindical. Ou seja: na medida em que decrescem os salários e os níveis de escolaridade, diminui também a proporção de operários sindicalizados. (Apud Fernando Lopes de ALMEIDA. *Política, Emprego e Sindicalismo – 1964/1981*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1982, p. 49-50).
14. Temos atualmente mais de 7 milhões de crianças, dos 7 aos 14 anos, fora da escola.
15. Juan Carlos TEDESCO. *Reprodutivismo educativo y Sectores Populares en América Latina* Apresentado no Seminário da Comissão de Educação do CLACSO, São Paulo, jun. 1983, p. 13.  
– Norma Marzola é profa. do DEC, Faculdade de Educação da UFRGS; Profa. do GEEMPA e Pesquisadora do CNPq.