

CAPITALISMO E EDUCAÇÃO

por Wagner Gonçalves Rossi

Tese de Mestrado apresentada à  
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas  
Dezembro de 1.977

Orientador: Professor Doutor Maurício Tragtenberg

## CAPITALISMO E EDUCAÇÃO

### INTRODUÇÃO

#### 1<sup>a</sup> Parte: MESSIANISMO EDUCACIONAL E CONSERVADORISMO

- 1 - O messianismo pedagógico.
- 2 - O pedagogismo conservador.
- 3 - A educação liberal: a modernização do conservado  
rismo.

#### 2<sup>a</sup> Parte: CAPITALISMO E EDUCAÇÃO

- 4 - Messianismo pedagógico e economia capitalista: a  
teoria do capital humano.
- 5 - Qualificação e degradação do trabalho.
- 6 - Educação e desenvolvimento capitalista.
- 7 - Pedagogismo conservador no Brasil.
- 8 - Meritocracia , educação e desigualdade.

#### 3<sup>a</sup> Parte: A INVIABILIDADE DA SOLUÇÃO EDUCACIONAL

- 9 - O pedagogismo dos reformistas.
- 10 - O reformismo "pequeno" dos valores e da qualidad  
de de vida.
- 11 - Revolução pela educação?
- 12 - Dialética da educação.
- 13 - O controle da educação.

### CONCLUSÃO

## INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende explorar aspectos da relação entre economia e educação, colocando-se, assim, ao nível da interdisciplinariedade. O interesse em realizá-lo decorreu, sobretudo, da observação de que uma visão ideológica dessas relações se estava generalizando, sem crítica, entre aqueles que, em nosso país, cuidam das questões educacionais: administradores, professores e estudantes. A disseminação da crença no "poder" da educação, observou-se, reforçava-se pela seleção dos trabalhos teóricos que eram chamados a fornecer subsídios e embasamento às exposições sobre o assunto, nas faculdades, sempre excluídos aqueles que se haviam preocupado em criticar esse "messianismo" educacional. O esforço ideológico dos detentores do poder, no sentido de "sacralizar" a via educacional para solução de problemas sociais, deveria ser cuidadosamente estudado. Seria necessário compreender os mecanismos pelos quais a educação revela-se importante, no capitalismo, não apenas ao nível ideológico, mas especialmente quanto aos seus efeitos em relação ao nível concreto das relações econômicas que fundamentam a sociedade. Ao mesmo tempo, verificar-se-ia até que ponto as formulações "científicas" do novo campo de estudos em torno do valor econômico da educação - a economia da educação -- permitiriam que uma visão alternativa se colocasse, de uma perspectiva crítica, isto é, desvinculada dos compromissos com a ideologia dominante.

No exterior e também no Brasil, muitos autores vêm realizando essa tarefa de compor uma visão crítica global da educação sob o capitalismo. A eles devemos grande parte do que

será exposto neste trabalho, e aos seus textos iremos fazendo remissão, durante seu desenvolvimento. Não se pretende que muito tenha sido adicionado a esses estudos. O sentido do esforço realizado terá sido apenas o de trazer à discussão os elementos de convicção que, partindo da consciência da sua necessidade, demonstrem a possibilidade de se oferecer uma contrafacção à economia da educação capitalista tradicional. Isso nos quadros da crescente preocupação com o desenvolvimento de uma economia política comprometida com a realidade concreta das condições de vida do trabalhador brasileiro. Tenta-se antes iniciar uma discussão, do que desenvolver tal opção em seus desdobramentos teóricos.

1<sup>a</sup> Parte: MESSIANISMO EDUCACIONAL E CONSERVADORISMO

1 - O messianismo pedagógico.

2 - O pedagogismo conservador.

3 - A educação liberal: a modernização do conservadorismo.

## 1 - O MESSIANISMO PEDAGÓGICO

Um dos mais expressivos fenômenos de nossa época é a expansão da educação escolar. Os objetivos atribuídos à educação variam em diferentes países, entre adeptos de diferentes correntes educacionais, entre as diferentes classes sociais. Há uma crença generalizada no valor da educação em todos os graus. É um antídoto a quase todos os problemas individuais e sociais. A educação é também considerada instrumento de desenvolvimento econômico, de diminuição das diferenças econômicas entre indivíduos, de permeabilização das classes sociais dentro de cada sociedade e de estreitamento das distâncias entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Desenvolve-se assim uma análise econômico-social da educação. Essa avaliação da educação parte da indicação de que as imperfeições da sociedade, como um todo, decorrem, afinal, da ignorância ou dos baixos níveis de cultura do "povo", das pessoas, e devem ser resolvidas a partir da remoção dessas "causas", isto é, dando-se educação ao "povo". Para corroborar essa linha de pensamento com base em demonstrações estatísticas, prova-se que os países onde a educação escolar é mais desenvolvida e generalizada são aqueles que apresentam maior progresso econômico e social; de que a pessoa educada percebe maiores salários que o analfabeto e de que uma pessoa com maior número de anos de escolaridade ganha mais do que outra com menos.

Muitos trabalhos nesse sentido têm se revestido de grande seriedade, embora possam incluir enganos fundamentais. No presente trabalho procuraremos analisar as propostas que privilegiam a educação como meio de progresso econômico-social para os indivíduos e sociedade, ocasião em que levantaremos as questões

pertinentes. Por ora, gostaríamos de identificar e diferenciar, pela origem e conteúdo, as várias linhas desse "pedagogismo" que, através da escola, se propõe a manter e aperfeiçoar e a alterar gradativamente, ou substituir totalmente as estruturas sociais vigentes.

A primeira constatação que o estudo do assunto permite é a de que pensadores de opiniões mais conflitantes, realçam o valor da educação. Cada um conceitua educação de forma diferente e, por isso mesmo, atribue a ela objetivos diversos e conflitantes. Esses objetivos têm também uma característica comum: são relacionados com a vida social demonstrando que seus proponentes consideram a educação capaz de agir de modo relevante sobre os indivíduos e sobre a totalidade do social, provocando mudanças substanciais ou evitando-as, mantendo o "status quo".

Identificam-se todos no fato de considerarem que a educação pode realizar os objetivos que a ela confiam. Todos atribuem à educação um papel messiânico.

Classificar sempre pressupõe um certo arbítrio. O critério nunca é "neutro" e por isso mesmo será fácil depreender que quando agrupamos arbitrariamente propostas pedagógicas, políticas, econômicas, estaremos usando sempre, por mais que nos esforcemos em nos mantermos adstritos a critérios objetivos, uma certa dose de valores pessoais, no próprio estabelecimento das categorias. Já que estabelecemos acima o elemento comum às propostas que estudaremos, é importante explicitarmos a base que nos permitirá incluí-las em categorias distintas. Esse elemento diferencial diz respeito ao próprio conteúdo das propostas. Destinam-se elas a preservar a sociedade existente? Ou ainda apenas aperfeiçoá-la estabelecendo mudanças secundárias e mantendo-lhe a estrutura fundamental?

O critério básico para se estabelecer as categorias propostas é o de que as mudanças serão periféricas e não essenciais sempre que se destinem a aperfeiçoar a sociedade sem alterar a estrutura básica das relações econômicas, sem atingir, por exemplo, as relações de propriedade, de posse e de dominação.

Esse critério se prende à aceitação de que as relações de produção exercem influência fundamental sobre todas as demais esferas da vida humana, embora não se exclua a existência de relações de ação recíproca entre a base econômica e as superestruturas sociais. Assim, não se trata de fixar um determinismo absoluto e unilateral, um economicismo, mas de negar a possibilidade de análise da sociedade sem que se tenham presentes as relações econômicas que lhe permeiam e fundamentam as demais estruturas.

Parece razoável supor e aceitar que a maior parte do esforço humano em qualquer tempo histórico, foi, é e será colocada, em providenciar a sobrevivência material do homem, apesar das teorias do lazer. A luta pela sobrevivência assume dimensão existencial para todos e para cada homem, independentemente de sua raça, cor, religião, crença ou classe social, apesar de que a classe social, na verdade, tem grande importância no estabelecimento de diferentes níveis de esforço necessários para obter a sobrevivência, tão mais difícil e requerendo maior esforço, quanto mais baixo o nível social do indivíduo.

Não é exclusiva do marxismo a compreensão da relevância extraordinária do econômico. Mounier, filósofo católico, morto em 1.950, salientou que "geralmente só desprezam o econômico aqueles que deixaram de ser perseguidos pela nevrose do pão cotidiano. Em vez de argumentos, um passeio pelos subú

bios talvez fosse preferível para os convencer".\*

Essa colocação de Mounier não é contudo expressão e conomicista. Porque, acrescenta ele, "mesmo a mais racional estrutura econômica, se estabelecida com desprezo das exigências fundamentais da pessoa, trás dentro de si a própria ruína". \*\*

Com base no critério explicitado, tentaremos descrever e analisar as propostas de diversos pedagogos e economistas, as quais, segundo as características de que se revistam, chamaremos conservadoras, liberais, reformistas ou revolucionárias.

Não pretendemos que as caracterizações estabelecidas sejam absolutas ou definitivas. As dificuldades que se colocam na caracterização de um pensador ou de sua obra são muitas. Por exemplo: em geral, poucas pessoas e menos ainda intelectuais, gostam de ser incluídos entre os "conservadores", posto que mesmo os mais virulentos combatentes pela manutenção do "status quo" fazem de si mesmos a idéia de interessados aperfeiçoadores da sociedade em que vivem. Conservadores o serão, se enquadrados forem entre os que, apesar de eventuais divergências, se propõem a manter em essência a sociedade tal qual é. Também a distinção entre reformistas e revolucionários implica uma graduação. Introduzimos durante a elaboração dessa discriminação a categoria liberal (tão a gosto dos americanos e bastante utilizada entre analistas econômicos contemporâneos). O termo é ambíguo, o que permite uma acepção econômica (referindo-se às propostas da Escola Clássica), uma acepção política (oposta à de conservador), e ainda um sentido comum não muito preciso mas associado à oposição ao radicalismo.

---

\* Mounier, Emmanuel - "O Personalismo", Moraes Editores, Lisboa, 1.974, p. 179/180.

\*\* Idem, pg. 49.

Em segundo lugar, corremos o risco de privilegiar o conservadorismo em nossa análise, com a inclusão de categoria "liberal"; se esta assumisse existência inteiramente autônoma, pois todo o desenvolvimento que daremos ao tema nos conduzirá à identificação das propostas dos chamados liberais em educação, como formas atualizadas e, muitas vezes, sofisticadas de se manter a essência do existente, consentindo-se em mudar-lhe aspectos secundários, não relevantes, ou até mesmo sua simples aparência, dotando-se o processo de dominação de instrumentos aparentemente "democráticos" e "livres". Nesse sentido, os liberais são apenas conservadores.

Ao contrário, nos Estados Unidos, tem-se identificado como "liberais", alguns reformistas que, dificilmente, poderiam formar na mesma categoria com os "liberais" mais ortodoxos, ainda vinculados, quanto à essência de seu pensamento, às teses tradicionais da economia neoclássica ou keynesiana, isto é, mesmo quando criticam aspectos mais ou menos periféricos da sociedade capitalista, a tomam por forma única e irrecorrível de organização econômica e social.

Embora, no desenvolvimento do trabalho venhamos a nos utilizar da categoria "liberal", ela será constituída pela nova versão do pedagogismo conservador, ou sua forma aparentemente mais "democrática", aquela que os educadores adeptos de uma "modernização" da escola, centrada na introdução de inovações tecnológicas e/ou num crescente psicologismo individualista, pretendem apresentar como alternativa à escola tradicional (e que por isso mesmo poderia ser tida automaticamente, isto é, a criticamente, por progressista).

Nossa categorização obedece a um critério quase "contábil". Se a proposta é "humanizar" ou aperfeiçoar o capitalismo para melhor mantê-lo, para aumentar sua "vida útil", então

entenderemos que tal proposta é conservadora, ainda que se pretenda apresentá-la no jargão liberal. Se, de outro modo, trata-se de propor uma alternativa real, ainda que implantada a partir de ação inicial nos quadros do capitalismo vigente, mas destinada a superá-lo e substituí-lo, mudando-se-lhe a própria estrutura fundamental, essa proposta é reformista, ainda que assuma a denominação liberal, sob a qual grande parte dos reformistas americanos (e mesmo de outras partes) se sentem confortáveis. Aqui também o que vale é a concreção da proposta, não as roupagens sob as quais se apresenta. Daí reservarmos a designação "revolucionário" àqueles que advogam a completa destruição da organização capitalista da sociedade, substituindo-a por nova organização social, fundamentalmente diversa, porque alicerçada em relações sociais de produção socialistas, cuja base se assenta na propriedade comum dos meios de produção. Nessa categoria são então analisadas as formulações pedagógicas dos revolucionários marxistas e libertários.

Todas as propostas, diversas, conflitantes, irreconciliáveis, que analisamos, identificam-se ao privilegiar a educação como meio de implementá-las. Não ficaram imunes ao "messianismo pedagógico", que invade toda nossa geração, e as gerações mais próximas dela. A partir de sua exposição crítica ensinaremos a análise da viabilidade da solução educacional para os problemas econômicos e sociais.

## 2 - O PEDAGOGISMO CONSERVADOR

Seria de grande importância uma perspectiva histórica em relação ao valor e às funções que as sociedades humanas vêm atribuindo à educação. Corresponderia à busca das origens e da evolução do pedagogismo tal qual se apresenta em nossos dias. Não comporta, entretanto, o presente trabalho uma formalização dessa tarefa. Não se trata, no entanto, de desconsiderar ou afastar a absoluta necessidade da análise histórica para a completa compreensão dos fenômenos sociais. Ao contrário. A perspectiva histórica, de que não podemos prescindir, estará dando alento e suporte a todo nosso trabalho e irá sendo explicitada diretamente, em cada ocasião propícia, ao invés de ser colocada como introdução geral e formal. Pareceu-nos mais útil tal procedimento, por enriquecer cada ponto tratado e por mais claramente salientar a necessidade e valor da análise histórica para elucidação dos fenômenos sociais.

Podemos distinguir, já o vimos, um pedagogismo conservador, de que identificaremos uma forma tradicional e uma forma modernizadora (ou liberal), um pedagogismo reformista e um pedagogismo revolucionário. Nem sempre os conservadores compreendem o valor do aparelho escolar como instrumento de manutenção do existente. Entre os menos sutis eram comuns posições que estigmatizavam a extensão da escolarização entre as classes baixas, por acreditarem que esta criava expectativas entre elas, que não se coadunavam com as funções que lhes estavam destinadas na estrutura de produção da sociedade. Exemplo desse procedimento "ultraconservador", pode-se colher em Thiers, para quem a democratização das oportunidades de escolarização como que subverteria a ordem

natural que fazia dos indivíduos das classes mais baixas os trabalhadores desqualificados e baratos de que o sistema produtivo francês da época necessitava, sobretudo a um baixo salário.

Mas esse tipo de conservadorismo deu lugar a novas formas muito mais sofisticadas de atuação para a manutenção e reprodução das condições vigentes na sociedade. O Estado moderno, enquanto instrumento da classe dominante para garantia da manutenção e da reprodução das condições de sua dominação, através de seu aparelho jurídico-repressivo, já não quer apenas impor uma dominação política à classe trabalhadora, mas estende sobre ela permanente hegemonia ideológica, que lhe conquista a adesão. Os veículos capazes de proceder à inculcação da ideologia da classe dominante merecem cada vez mais atenção.

Se o condicionamento pela estrutura econômica não permite a estes completa independência, não deixam eles de reforçar os próprios mecanismos econômicos reais de dominação e exploração, através da disseminação entre os próprios dominados, da idéia da "justiça" permitindo e incrementando sua exploração.

A escola mostra-se um instrumento de "transferência da cultura entre gerações". A sociedade é imperfeita assim como o próprio homem. A educação não pode tornar o homem ou a sociedade perfeitos, já que a perfeição não é humana, mas divina. Pode, todavia, eliminar muitos de seus erros, amenizar outros e, enfim, preparar melhor o homem para enquadrar-se nas exigências sociais. A educação "esclarece" aos incultos os valores aos quais a sociedade exige adesão. A educação conservadora criará ortodoxia, que universalizará, sob a aparência de pretensa ciência, a "verdade" desta sociedade, isto é, a ideologia da classe dominante. Desse modo não só legitima a ordem vigente como ainda anatematiza todos os desvios, as "heresias", as "subversões" dos "valores tradicionais da sociedade".

Quanto mais educação, nesse sentido, mais conformidade, isto é, mais a sociedade permanecerá conforme o modelo vigente. Ou ainda mais claramente: quanto mais conformação e conformidade, mais educação. A pessoa "educada" é a que pensa conforme os padrões da sociedade, que foi moldada de acordo com ela, que recebeu e aceitou seus valores.

O pedagogismo conservador apresenta-se, desse modo, pelo menos em duas formas distintas; uma veiculada pela pedagogia tradicional, numa linha mais moralista e declaradamente autoritária. Outra numa forma aparentemente modernizadora e pragmática. Enquanto a primeira provavelmente ainda encontre suas raízes junto à classe dominante tradicional, a segunda expressa os interesses da burguesia industrial em busca dos recursos humanos necessários a suas empresas em expansão. Enquanto o pedagogismo conservador tradicional é claramente identificável e seu sentido reacionário é evidente em cada uma de suas propostas, que afinal se institucionalizam na escola autoritária tradicional, o pedagogismo conservador que se apresenta na versão modernizada pode aparecer aos menos avisados como reformista, sobretudo àqueles que, não distinguindo, com precisão, meios e fins, entendem que se está mudando a educação, quando se introduz uma nova técnica, e se está mudando a sociedade, quando se apresenta a mesma organização fundamental sob nova aparência.

A forma aprimorada da escola conservadora moderna (ou liberal) é a que atinge a completa integração do estudante, incluindo-o na sociedade vigente, induzindo sua aceitação, eliminando sua possibilidade de questioná-la, não permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se apresenta como inovadora e mesmo "revolucionária" no sentido vulgar do termo. A aplicação das técnicas behavioristas à educação,

apresenta-se como a forma mais atual de ação pedagógica conservadora desse segundo tipo, isto é, aparentemente renovadora e aberta.

O sentido real de ambas as escolas conservadoras, tradicional ou modernizadora, no entanto, não é diverso: instrumentam a dominação e exploração da classe trabalhadora pela classe dominante, contribuindo, quer a um nível concreto, quer a um nível ideológico, para a manutenção, expansão e reprodução das relações sociais de produção capitalistas.

O pedagogismo conservador aceita a organização econômica da sociedade como dada, estabelecida e imutável. Partindo daí, valoriza a educação como instrumento importante para seu "aperfeiçoamento", já que, embora imutável no essencial, a sociedade está em permanente "mudança" em seus aspectos não essenciais, superestruturais. O conservadorismo pedagógico acompanha uma plena aceitação dos postulados econômicos capitalistas. A economia clássica desenvolveu como "científica" a teoria da "mão invisível", sempre aplainando as dificuldades eventuais, sempre garantindo o equilíbrio do sistema. Isso, todavia, não invalidava o esforço pelo aperfeiçoamento pessoal, de vez que, se a um nível do sistema como um todo, o equilíbrio estava garantido pelas leis do mercado concorrencial, a um nível individual, a iniciativa, o esforço, o aperfeiçoamento, eram ingredientes necesários ao sucesso pessoal. Além disso o sistema econômico precisava modernizar-se, era preciso que se desenvolvessem novas técnicas produtivas que superassem problemas sociais emergentes, como os do crescimento desproporcional da população em relação aos alimentos, proposta por Malthus no século passado e renovado, ciclicamente, pelas diversas correntes neomalthusianas contemporâneas. É necessário que na alocação dos recursos produtivos haja

eficiência, de modo a se maximizar os resultados, garantindo uma abastança que, cedo se entendeu, não era tão automática quanto se houvera pensado nos albores do liberalismo. A preparação dos homens para suas responsabilidades sociais, de acordo com a sua posição na sociedade, seu preparo para um bom desempenho de suas funções de cidadão, o desenvolvimento de seu senso de moralidade, enfim a formação de um "bom caráter", incluem-se, para os conservadores, entre as funções da escola. E além disso, a escola deve dar a cada indivíduo uma profissão de modo a permitir-lhe assumir seu "lugar na sociedade" e contribuir para o "bem comum". A escola conservadora tradicional, separando o ensino acadêmico destinado às crianças das classes dominantes, do ensino técnico destinado às crianças da classe trabalhadora, contribuía para a permanência das desigualdades sociais, pela reprodução da divisão da sociedade em classes. Esse mecanismo, embora dissimulado sob a pressão das críticas à escola, ainda permanece na escola conservadora moderna, onde por outros meios, procede-se à idêntica discriminação entre os alunos provenientes das classes dominantes e da classe trabalhadora.

Para os conservadores, a ignorância do povo é uma das causas mais graves das perturbações sociais\*. A escola eliminando a ignorância contribui para o ajustamento da criança, do jovem, transformando-o no cidadão útil de amanhã. O discurso ideológico conservador é centrado em valores morais como religiosidade, com caráter e bons sentimentos, e, ainda, em abstrações

---

\*Katz, Michael B. - "Class, Bureaucracy and School", Praeger, New York, 1971, p. 109: "The illnesses of society become diagnosed as simply a lack of education, and the prescription for reform become more education".

como bem comum, interesse da sociedade, formação do cidadão, etc. A educação assume nessa linha um papel messiânico porque dá com bate à "única" grande ameaça contra a estabilidade e a ordem so cial: a ignorância do povo, em especial a das classes "baixas". Naturalmente sô por ignorância o indivíduo pode se rebelar con tra uma ordem de coisas que garante a cada um seu lugar na so ciedade, a tranquilidade para viver em liberdade, ter profissão, casar e ter filhos, enfim, desfrutar de todos os direitos que a sociedade moderna concede aos homens, todos igualmente livres, do nos de seu trabalho, cujos frutos lhes poderão assegurar o aces so à propriedade, acesso esse garantido por lei a todos e cada um dos cidadãos igualmente e na medida de seu esforço e capaci dade.\*

A escola tradicional era o instrumento precípua des se pedagogismo conservador. Reforçava ela a conformidade e a a ceitação da autoridade que a criança já aprendera inicialmente em casa, no seio da família patriarcal, hierarquizada e autoritá ria. A violência institucionalizada da escola, a vara de marme lo, a palmatória, os grãos de milho nos joelhos, a mais pura re pressão pela violência física, punia e previnha a discordância e a não conformidade. A cópia, a decoração, a repetição da "verda de revelada" pronta, transmitida pelo professor, incumbiam - se de moldar os procedimentos do indivíduo. Assim "instruído" ele estava sendo preparado para viver em sociedade, isto é, para o bedecer, concordar, aceitar, conformar-se, cultuando, outrossim, as virtudes fundamentais que a sociedade, tomada como única, con templava. Para além dos castigos "corretivos" ficavam os prêmios para o educado ou reeducado : uma inclusão tranquila na socie

---

\* Smith, Adam - "Investigação sobre a natureza e as causas da ri queza das nações", Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, vol. XXVIII, São Paulo, 1974, p. 17.

dade vigente, na condição apropriada à sua classe. Não é de se estranhar que a Igreja e as religiões em geral tenham desempenhado papel preponderante na formulação e execução da pedagogia que mais eficientemente desenvolvia o papel destinado à Escola nesse sistema.

Uma das tarefas fundamentais da escola conservadora, da escola instrumento classista de dominação, é fornecer a todos os indivíduos informação suficiente para orientarem seu comportamento na sociedade. Poderíamos dizê-lo em outras palavras: não deve haver necessidade de que o indivíduo pense por si. Desqualificado em relação à elite acadêmica que o provê de informação necessária ele não precisará (e nem deve) pensar. O exercício crítico ficará reservado aos jovens das classes dominantes que frequentam as escolas particulares mais "abertas" ou quando estudam em escolas públicas, estas são controladas pelos pais para que, sobre serem "modelares", estes se certifiquem de que estão fornecendo a educação adequada à formação da elite dirigente. Quanto ao jovem das classes "subalternas", caber-lhe-á para ter garantido o sucesso (escolar inicialmente, e social depois) repetir, receber e preservar a cultura e os valores da sociedade, dos quais, depois de "culto", se tornará, a partir do lugar que lhe couber na ordem social, um dos depositários. A escola autoritária tradicional eliminava o pensamento crítico sem subterfúgios, amparada na conformidade total entre suas práticas e os procedimentos da família tradicional (dominação autoritária de pais sobre filhos, marido sobre mulher, etc.) e da sociedade de classes (dominação das classes econômica e politicamente fortes sobre as classes pobres, repressão religiosa-política sobre qualquer forma de dissidência, etc). No mundo moderno, em que, apesar de todo esse esforço institucional pela manu

tenção das relações sociais tradicionais, muitas de suas bases foram postas severamente em questão, impunha-se aos conservadores novas formulações pedagógicas que lhes permitissem "mudar" a educação, sem mudar-lhe o objetivo central: conformizar os indivíduos, preparando mão-de-obra qualificada e "disciplinada" para a produção capitalista. Ao contrário, os "progressos" das ciências comportamentais, centradas no indivíduo, antes que no social, vieram propiciar meios de melhor realizar a tarefa. Ao invés da sociedade capitalista "liberal" moderna propiciar meios para um estudo crítico e aberto da realidade, do "mundo", que, através da reflexão e análise científica, levasse o homem a uma maior compreensão de si e da sociedade, ela encontra no behaviorismo, a nova e sofisticada expressão da escola conservadora que é capaz de "treinar" o homem para que ele obtenha maior habilidade e eficiência no processo de produção, impedindo-o, todavia, de compreender e criticar a sociedade na qual está inserido (e admitido) apenas como produtor, sem participar dos frutos do seu trabalho, os quais se destinam aos indivíduos das classes dominantes, que detêm os meios de produção, dos quais o trabalhador está totalmente privado. A sociedade capitalista privilegia os meios de produção em detrimento da força do trabalho. Quando o capitalista, interessado na manutenção dos privilégios que a sociedade atual lhe proporciona, advoga a "democratização" das oportunidades de ensino ele não está agindo altruisticamente, ou por motivos de humanidade. Está defendendo seu interesse de classe que, como veremos, nas condições da sociedade moderna, requer uma classe trabalhadora preparada para operar equipamentos modernos, tecnologia avançada. Com isso aumentam substancialmente a produtividade do trabalho - melhor tecnologia, isto é, melhores instrumentos de trabalho, operados por mão-de-obra mais

preparada (instruída, educada, treinada), sem que aumente a remuneração do trabalhador fixada sempre ao nível de sua manutenção pessoal e da reprodução de sua força de trabalho.

Mas seria exarcerbar a oposição dos explorados, a apresentar o aumento de eficiência na exploração, como a causa para escolarizar-se os que ontem era mantidos fora do aparelho escolar, para que não almejassem mais do que deveriam. A escola não só não podia equalizar efetivamente as oportunidades, como as condições concretas de sua atuação contribuíam, como já observamos, para reprodução material das classes sociais, isto é, da desigualdade. Mesmo as inovações, a um nível formal, introduzidas, foram desigualmente oferecidas às crianças de diferentes classes.

O pedagogismo aparece assim para os conservadores como um mecanismo completo que fornece ao sistema produtivo capitalista a mão-de-obra qualificada e barata (como veremos depois) de que este necessita para operar a nova maquinaria com a qual se obterá uma aceleração ou aumento de intensidade do trabalho, gerador do valor, que assim mais valor gerará, que, mantendo-se a remuneração do trabalhador constante (ou até mesmo crescendo esta moderadamente), aumentará o excedente apropriado pelo capitalista, que instrumentará a expansão do próprio sistema, isto é, do sistema de exploração capitalista. Mas não é só essa a função da educação capitalista ou melhor, do aparelho educacional do Estado capitalista, e de sua unidade fundamental - a escola capitalista. Ela veicula, dá foros de ciência e "sacraliza" a ideologia da classe dominante, inculcando os valores da dominação nos próprios pacientes da relação de dominação-exploração capitalista: os trabalhadores.

A um nível individual o trabalhador é levado a acreditar que a escola é a via do seu acesso às classes do

minantes.\* Essa crença pressupõe que ele tenha aceito os valores veiculados e disseminados na sociedade capitalista, através de todos os meios disponíveis: a escola, os meios de comunicação de massa, as artes etc. O trabalhador que é levado a querer "subir", já aceitou implicitamente a "competitividade" essencial do sistema. Competirá com os companheiros de trabalho, para ele transfigurados em rivais. Aceitou também a meritocracia que garante a vitória, a ascensão, dos mais capazes, numa triagem "justa". E mais que isso, predispôs-se a aceitar as condições existenciais desumanas a que são condenadas as classes trabalhadoras como resultado da própria incapacidade (e ignorância) destas. Submete-se à hegemonia da classe capitalista cujos pontos de vista endossa, muitas vezes tentando identificar-se com aqueles que o convencem da própria incapacidade, inferioridade e ignomínia.

---

" Actually, schooling in capitalist societies does serve as a means to higher status for a small percentage of the urban poor and an even smaller number of rural poor, and it also may contribute to dissent and original thinking, which may be important intellectual forces for societal change. Nevertheless, these are not the primary purposes or functional characteristics of school systems. They are by-products of schooling which occur as it attempts to achieve its main function of transmitting the social and economic structure from generation to generation through pupil selection, defining culture and rules, and teaching certain cognitive skills".

Carnoy, Martin - "Education as Cultural Imperialism", David McKay, New York, 1974, p. 13.

Um trabalho recente \* , pesquisando o comportamento dos pais de diferentes níveis sócio-econômicos em relação à educação e identificando suas aspirações à educação, demonstrou que a escola é vista como uma espécie de "varinha mágica" que permitiria, aos indivíduos de condição mais baixa ou média, ascenderem na escala social e, aos indivíduos das classes altas, manter e desenvolver seus privilégios. A educação, desse modo, é percebida como uma condição que permite a todos melhorar ou desenvolver sua própria situação social e por conseguinte seu próprio nível de vida. \*\* Resumindo as conclusões do trabalho, a autora identifica as aspirações dos pais em relação à educação como "aspirações a uma melhor integração social". Isso quer dizer que, de tal modo vigora a hegemonia ideológica da classe dominante, que os pais aceitam como cada a sociedade em que vivem, aspirando para seus filhos, tão somente, uma perfeita integração nela, isto é, respeitadas as regras do jogo. Os expoliados não aspiram a mudança da sociedade em que são expoliados, para que seus filhos possam deixar de sê-lo. Preferem lutar para que eles possam deixar sua condição atual, assumindo nos quadros da sociedade vigente uma posição social mais alta por intermédio da educação institucional. Assim, os objetivos que os pais dos diferentes meios se propõem a atingir através da ação educativa reproduzem, como suas representações, o modelo dominante e com isso confirmam a estrutura da sociedade.

A ideologia da classe dominante transfere das relações sociais de produção para o preparo individual, para a capacidade e o mérito pessoal, o vínculo causal responsável pela si

---

\* Silke Weber:- "Aspirações à educação", Vozes, Petrópolis, 1976.

p. 128.

\*\* Idem p. 123.

tuação de privação material em que a classe trabalhadora se encontra. Disseminada, ela passa a ser considerada "a verdade", à qual aderem os que não estão em condições de criticá-la.

Por isso encontrou a pesquisa citada entre pais de diferentes níveis, a mesma valorização da educação, instrumento de integração social, de êxito material, de mudança, sempre a um nível individual. Por isso não questionam eles a ordem vigente, atribuindo-lhe a culpa pela desigualdade social, mas ao contrário, mesmo o mais despojado dos pais prefere fazer apelo ao êxito de um conhecido que "estudou", que "subiu", para legitimar a ordem a que é levado a aderir. Adesão que a escolaridade ampliará.

Outros trabalhos, pesquisando entre estudantes, professores e pais, as aspirações e expectativas em relação à educação têm mostrado essa valorização generalizada da educação formal. E seus resultados têm servido de apoio à ampliação da rede escolar e à extensão da escolaridade como elemento de "democratização" de sociedade capitalista. Afinal, o Estado estaria atendendo aos reclamos da sociedade civil, mostrando que afinal é o "povo" que, fazendo valer seus interesses e aspirações, se auto-governa. Esse raciocínio, todavia, está invalidado pelo simples fato de que as próprias aspirações à educação são fruto de aceitação da ideologia da dominação e, num sentido mais geral são as condições objetivas que determinam as próprias aspirações e o grau em que estas podem ser satisfeitas.

### 3 - A EDUCAÇÃO LIBERAL: A MODERNIZAÇÃO DO CONSERVADORISMO

Foram os educadores liberais que desenvolveram uma proposta pedagógica que se apresentasse com os requisitos necessários à perfeita dissimulação de seu intrínseco conservadorismo e, mais que isso, se colocasse como alternativa à tradicional pedagogia conservadora. Ela consistia numa verdadeira modernização da educação conservadora, a partir de inovações formais.

A proposta central de estender-se democraticamente iguais oportunidades de escolarização a todas as crianças esvaíava-se de todo conteúdo quando deveria ser implementada numa sociedade de classes, onde a desigualdade concreta anula inteiramente a "igualdade" formal.

A proposta liberal manteve-se fiel aos objetivos conservadores e não chegou a merecer restrições mais violentas, sendo incorporada à educação oficial dos países capitalistas. Na prática, a sociedade de classes continua a distribuir desigualmente não só as oportunidades de acesso à escola como até os eventuais benefícios decorrentes das propostas liberalizadoras. A escola não só não podia equalizar efetivamente as oportunidades como as condições concretas de sua atuação contribuíam, como já observamos, para a reprodução material das classes sociais, isto é, da desigualdade.

Mesmo as inovações formais introduzidas, foram desigualmente oferecidas às crianças de diferentes classes. É fácil depreender que a preocupação com níveis compatíveis de "respeito humano", no relacionamento do professor com os alunos, que se podia usar como exemplo da abertura liberal, foi muito mais

acentuada nas escolas destinadas aos filhos das classes dominantes, do que naquelas destinadas às crianças das classes trabalhadoras. Nestas, a obediência à estrita hierarquia e relações baseadas no "respeito" ao professor (superior), continuaram em regra a vigorar, constituindo-se ainda em nossos dias na realidade fundamental das escolas públicas brasileiras.

Enquanto o jargão conservador tradicional clamava por uma sociedade "naturalmente" dividida em castas e usava menor dissimulação ao apresentar seus postulados, já que seu discurso praticamente não se destinava a cooptar as classes dominadas, a ideologia liberal flui diretamente para tal fim, centrada na meritocracia, legitimada pela democratização (equalização formal) das oportunidades. Isto é, a corrente liberal, que também poderíamos chamar de conservadora moderna, embora mantenha praticamente intactos os objetivos reais do pedagogismo conservador tradicional, \* dissimula esses objetivos (que se consubstanciam na manutenção e reprodução do existente), ao mesmo tempo em que aumenta a eficiência no seu cumprimento. Essa eficiência é ampliada porque diminui as resistências do explorado, porque coopta crescentes contingentes de dominados que aderem aos valores "democráticos" apregoados, porque dota o sistema produtivo capitalista de suprimento de mão-de-obra mais qualificada, porque estende a camadas cada vez mais amplas da população, em especial da classe trabalhadora, antes excluídas, a escolarização que, já vimos, veícula os valores da dominação e induz sua aceitação.

---

\* "The strongest impulse behind the founding of public educational systems was what today we would call the urge of law and order, or the attempt to socialize the urban poor to behavior that will decrease crime, diminish expenditures on public welfare, promote safety on the streets, and contribute to industrial productivity". Katz, Michael B., op. cit, p. 108.

Torna-se extremamente importante a extensão da escolaridade porque num país como o nosso, em que a grande maioria dos indivíduos restava fora do aparelho escolar, esse instrumento de integração limita-se a agir sobre as crianças das classes média e dominante. Uma ideologia liberal, que estende a ação da escola à maioria, que amplia os anos de escolaridade média, está ampliando enormemente o poder de inculcação da escola. Mais crianças durante mais tempo ficariam expostas a essa influência.\*

Portanto, o papel do pedagogismo liberal (com seus cânones da igualdade de oportunidade, do ensino público mantido para todos, por um Estado "acima das classes", com a ampliação da atuação dos profissionais em educação, "técnicos" que, na prática são apenas burocratas, com seu aceno à mobilidade social, que a igualdade de oportunidades instrumentaria pela ascensão social dos mais capazes, com toda sua aparência "democrática"), permitiu aperfeiçoar a educação conservadora, atualizando-a, tornando-a mais eficiente, adequando-a às necessidades do momento histórico, caracterizado por novas formas econômicas (capitalismo monopolista imperialista). Não se reforma a educação por se introduzir novas técnicas didáticas. Não se muda o sentido da escola capitalista por dotá-la de melhores recursos tecnológicos. Não é, além disso, pela "mudança" da escola que se mudará a sociedade. Querer-se aperfeiçoar a sociedade pela escola é garantir-se a manutenção do "status quo", enquanto se apregoa estar-se "inovando", "revolucionando". A todos esses pontos, todavia, e, em especial, aos efeitos econômicos decorrentes do aumento da escolaridade, voltaremos nas diversas partes deste trabalho.

---

\* Nessa dualidade representada pela qualificação do trabalho e inculcação ideológica encontra-se a raiz da expansão da educação popular observada em muitos países, sobretudo, daqueles sob influência capitalista.

2<sup>a</sup> Parte: CAPITALISMO E EDUCAÇÃO

- 4 - Messianismo pedagógico e economia capitalista:  
a teoria do capital humano.
- 5 - Qualificação e degradação do trabalho.
- 6 - Educação e desenvolvimento capitalista.
- 7 - Pedagogismo conservador no Brasil.
- 8 - Meritocracia, educação e desigualdade.

#### 4 - MESSIANISMO PEDAGÓGICO E ECONOMIA CAPITALISTA

A última forma (que na verdade se apresenta sob diversas aparências) de ideologia capitalista no campo do messianismo pedagógico é a chamada teoria do capital humano. O foco básico de SCHULTZ\* foi a existência de ganhos de produtividade (para a sociedade como um todo) não diretamente atribuíveis às demais variáveis responsáveis pelo crescimento da produção: o aumento da mão-de-obra, dos capitais e da terra utilizados. Através da análise do fenômeno, chega-se à noção de capital humano (ganho de eficiência e aumento de capacidade de produzir do trabalhador). Esse capital é propriedade do trabalhador que assim se transfigura num novo tipo de capitalista (o que afinal transforma em capitalista a todos dentro do sistema). Essa transformação, esse acréscimo de capacidade produtiva é dado pela "educação"\*\*. Aqui se entende educação num sentido não restritivo de educação escolar, mas abrangendo a educação na escola ou ainda o treinamento na escola, na oficina, na fábrica. Vê-se que a

---

\* SCHULTZ, T.W. - "Investment in Human Capital (The Role of Education and Research)", The Free Press, New York, 1971. (tradução em português:- "O Capital Humano-investimentos em educação e pesquisa" por Marco Aurélio de Moura Matos e revisão técnica de Ricardo Tolipan, editado pela Zahar, Rio de Janeiro, 1.973). Ver, ainda, do mesmo autor: "The economic value of education", The Free Press, New York, 1.963. (tradução em português:- "O valor econômico da educação", por P.S. Werneck, revisão técnica de Calogeras A. Pajuaba, editada pela Zahar, Rio de Janeiro, 1973).

\*\* As idéias fundamentais de teoria do capital humano, formali

educação enriquece o país. Em termos macro-econômico a capacidade produtiva de um país cresce com a habilitação de sua força de trabalho.

Há flagrante contradição entre o enriquecimento "social" de um lado e a transformação do trabalhador em "capitalista", em detentor de seu "capital humano", de outro. Se o sistema não provê os meios desse novel "capitalista" receber afinal

---

zada por Schultz e seus seguidores, já se encontram, embora menos elaboradas, nos trabalhos dos economistas liberais, desde Adam Smith até, por exemplo, Alfred Marshall. Na célebre "Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações", publicada em 1779, Smith afirmara: "Quando se instala uma máquina cara, espera-se que o extraordinário trabalho que pode fornecer, antes de ficar inutilizada, reponha o capital gasto nela permitindo simultaneamente, pelo menos, os lucros normais. Um homem educado é custa de muito tempo e trabalho num qualquer desses empregos em que se requer uma extraordinária habilidade e destreza pode ser comparado a uma dessas máquinas caras; o trabalho que aprende a efetuar e que será pago por salários mais altos do que os dos empregados vulgares deverá repor toda a despesa de sua educação de uma forma que corresponda pelo menos aos lucros normais de um capital igualmente valioso". Adam Smith, op. cit., p. 90.

Quanto a Marshall, embora sua análise dos efeitos da educação seja mais complexa, talvez devido mesmo às discussões já desenvolvidas à época de seus trabalhos, sobre educação geral e técnica, por exemplo, não deixa de reconhecer enfaticamente: "Nenhuma transformação social conduziria a um aumento tão rápido da riqueza nacional como uma melhoria das escolas..." (Princípios de Economia EPASA, Rio de Janeiro, 1946). Ora, levando em conta que a obra foi editada pela primeira vez em 1890, pode-se constatar que a hipótese fundamental do valor da educação para a ampliação da produção comprovada através de sofisticadas demonstrações econométricas em nossos dias, está claramente definida, desde a formulação teórica do liberalismo clássico. O apelo mais enfático, mais direto a esse efeito econômico da educação realizado em nossos dias, parece se prender, por isso mesmo, a razões ideológicas, que vamos identificando neste trabalho, pois a conjun

os frutos da aplicação de seu capital, estaríamos perante um "capital de segunda classe", sujeito à exploração pelo capital de primeira classe - o capital econômico - que ficaria com os frutos do primeiro. Nesse caso, ao invés de expressões novas para nomear uma criação teórica, que, antes de nos permitir melhor compreensão da realidade, serve para velar nossa visão dela, melhor será ficarmos com a expressão tradicional: trabalho\*. Trabalho não é capital\*\*. Apesar de toda a imaginatividade dos economistas que procedem à justificação econômica da exploração capitalista - os quais criam instrumentos teóricos capazes de embaraçar uma compreensão mais perfeita da realidade econômica - as manifestações da dominação-expolição permanecem na concreção da própria realidade. Uma expansão extraordinária (em termos quantitativos e acompanhada de uma degeneração qualitativa igualmente extraordinária) da educação no Brasil em todos os níveis pôde, nos últimos anos, compatibilizar-se com um aviltamento

---

tura sócio-econômica estaria a exigir uma reapresentação dessas idéias de modo a dar base "científica" aos procedimentos liberais de incremento à alocação de recursos de investimentos em educação. De 1779 à década passada, passando por Marshall, quase exatamente no meio de tal período, portanto em quase dois séculos, a apreciação econômica da educação pelos economistas burgueses pouco mudou de substancial. Apenas saiu intacta, da obscuridade das entrelinhas dos clássicos, para o primeiro plano das discussões econômicas contemporâneas, no momento em que se tornou necessário de um lado induzir os trabalhadores a melhorar sua habilitação, e de outro fazê-los crer que a educação era o meio para "melhorar" sua vida.

\* Sobre o valor teórico do conceito de capital humano, ver a contundente crítica de José Sérgio Leite Lopes inserida em seu artigo "Sobre o debate da distribuição de renda: Leitura crítica de um artigo de Fishlow", in "A controvérsia sobre a distribuição de renda e desenvolvimento", organizada por Ricardo Tolipan e Artur Ricardo Tinelli,; Zahar, Rio de Janeiro, 1.975.

\*\* Embora o oposto configure afirmação verdadeira.

do salário real, especialmente grave entre trabalhadores de renda mais baixa, mas atingindo também as camadas médias, enquanto se privilegiava o lucro das empresas a pretexto de justificativas marginalistas de incentivo ao investimento, de que a atribuição de adicionais de renda às classes mais ricas seria o instrumento prescípuo.

Assim um projeto de ampliação da educação escolar pode tornar-se inteiramente compatível com um arranjo econômico que torne os ricos ainda mais ricos e que agrave a situação dos pobres. Não é afinal na educação que se encontrará a solução para os problemas da desigualdade e miséria, cuja solução não se poderá obter sem se alterar a distribuição da riqueza e da renda, pela alteração das relações sociais de produção.

Os trabalhadores são trabalhadores. Os capitalistas são capitalistas. Aqueles criam, com o seu trabalho, o excedente de que estes se apropriam. Quando aqueles têm sua capacidade produtiva aumentada, aumentará o excedente que geram sobre suas necessidades de sobrevivência e reposição de sua força de trabalho. Esse acréscimo no excedente agrega-se àquele que anteriormente o trabalhador já gerava e é igualmente apropriado pelo capitalista. O acréscimo de capacidade de trabalho do trabalhador, valoriza o capital. Não seu "capital humano", mas os capitais representados pelos meios de produção cada vez mais modernos e aperfeiçoados, que são propriedade do capitalista. Valoriza o capital do capitalista ao torná-lo operável. Permita mo-nos uma metáfora: ao dar vida (econômica) ao capital que, sem o trabalho adequado para operá-lo, jaz inerte na sua inumanidade\*. Mas o trabalho dá-lhe alento e, associado a ele, au

---

\* - Ver os conceitos de trabalho vivo e morto em Marx: cf. Marx Karl - "O Capital" - I - I, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 5ª edição, 1.975. p. 219/220. "... ao incorporar força

menta a produção, aumentando a produtividade do trabalho, acelerando o trabalho, aumentando a intensidade do trabalho, vale dizer, da geração de valor, da formação de excedente. A escola capitalista prepara o trabalho que alentará o capital. Nunca capital humano. Nada há menos "humanitário" que o pedagogismo conservador que faz da escola a fonte dos "recursos humanos" (para a empresa capitalista) que "humanizarão", isto é, darão vida, aos instrumentos de produção, às máquinas, aos equipamentos, às fábricas, aos bancos (fábricas de juros), aos balcões do comércio (fábricas de lucros de intermediação), às empresas produtoras de serviços, aos computadores, aos sistemas telefônicos, aos complexos hidro-elétricos, aos sistemas de comunicação por satélites, de que nenhum trabalhador afinal é proprietário. Mas de que os capitalistas o são. E dará vida às escolas também, onde cada vez mais o professor é um operador de capitais de que não é proprietário também.

---

de trabalho à materialidade morta desses elementos, transforma valor, trabalho pretérito, materializado, morto, em valor que se amplia, um monstro animado que começa a "trabalhar", como se tivesse o diabo no corpo". Idem, p. 263: "O Capital é Trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais o suga mais forte se torna".

## 5- QUALIFICAÇÃO E DEGRADAÇÃO DO TRABALHO

A organização econômica da sociedade privilegia de terminadas classes, as quais pela detenção da propriedade do capital e/ou da terra, monopolizam os instrumentos de produção e sujeitam as demais à sua dominação e exploração.

Essa dominação é exercida a partir e para garantir a exploração econômica do dominado, e tem-se apresentado historicamente de modos diferentes, todos eles procurando ao mesmo tempo, os melhores resultados possíveis para o explorador e a continuidade, expansão e reprodução das condições da exploração. Nos tempos históricos, mais afastados, a dominação era exercida de modo mais aberto, pela predominância física ou militar do dominante sobre o dominado, que vencido em combate era reduzido à coisa de propriedade do vencedor, através da escravidão.

Com a gradativa evolução das relações sociais, as maiorias exploradas em lentas e árduas conquistas vão conseguindo mudar a fisionomia da dominação, enquanto os dominadores se apegam a seus privilégios que defendem, tentando perpetuá-los. A dominação persiste todavia, embora tendo de ser adaptada a novas circunstâncias cada vez menos explícitas e mais sofisticadas.

Os próprios dominadores mudam, sem que os dominados deixem de sê-lo. A exploração econômica embora represente o suporte e a razão de ser de todo o processo de hegemonia - dominação, recebe permanente reforço jurídico-político e ideológico. O Estado moderno, enquanto aparato jurídico-repressivo e enquanto aparato ideológico, torna-se o instrumento prescípua da manutenção das relações sociais de produção, isto é, da "ordem econômica constituída". O Estado não paira sobre as classes, harmoni

zando-lhes as relações, mas, ao contrário, é instrumento de classe dominante no exercício de sua hegemonia ideológica e de sua dominação política. A dominação se exerce através de mecanismos aparentemente mais democráticos e certamente mais eficientes. Um processo de rebeldia e de afronta à dominação pressupõe necessariamente a consciência da própria condição de dominado. A partir daí serão necessárias condições especiais, concretas, que viabilizem a rebelião. Os dominadores com acesso ao exercício do poder político o usaram no sentido de assegurar a permanente reprodução das condições de sua dominação.

A lei garante a sucessão da propriedade, coíbe as tentativas de organização dos dominados, preserva a "liberdade" de iniciativa econômica. O princípio da igualdade perante a lei dá legitimidade formal à exploração capitalista, "esterilizando" o indivíduo das "impurezas" de sua classe social. Para a lei não há classes. Não importa que fora dos códigos o capital monopolista estabeleça crescente desigualdade econômica e estenda sua exploração voraz contra os trabalhadores. Os aparelhos repressivos garantirão contra eventuais transgressões das leis. Obedecer às leis do país, mesmo que elas tenham sido impostas arbitrariamente pelas classes dominantes, - é o primeiro dever do cidadão; fazer cumprí-las, o primeiro dever do Estado. A lei é a lei. Só deixará de sê-lo quando, através do exercício eventual dos canais parlamentares consentidos, se fizer aprovar qualquer dispositivo que ponha em choque a exploração exercida pelas classes dominantes. Então o formalismo jurídico pode ser abandonado e aparecem novas "interpretações" do princípio da legalidade. As condições jurídico-coercitivas para a permanência e expansão da dominação e exploração da classe trabalhadora estarão assim atuantes através da sociedade política.

Mas é necessário impedir até mesmo a consciência, no explorado, de sua própria exploração. A hegemonia da classe dominante, como vimos, estende-se aos meios de inculcação ideológica - as escolas, os meios de comunicação de massa, as igrejas e até a sociedade familiar - que veiculam a ideologia da classe dominante inculcando nos dominados a aceitação de sua situação enquanto reforçam nos dominadores a certeza de seu predestinamento à direção e dominação das "massas", do seu papel de "condottieri".

Os mecanismos sociais de repressão-inculcação são assim complementares e objetivam garantir a permanência das condições necessárias à continuidade e expansão das relações sociais de exploração. No mundo contemporâneo a inculcação ideológica tem ganho predominância sobre a pura repressão.

Regra geral, os empresários têm clara preferência pelos regimes políticos conservadores mais autoritários, que, com mão-de-ferro, sufoquem as reivindicações populares, proibam o funcionamento dos sindicatos, tornem ilegais os partidos reformistas e revolucionários e lhes ofereça o povo de mãos atadas para a exploração de seu trabalho, que será de molde a de tudo despojá-lo, em benefício do lucro das empresas (dos capitalistas).

No momento, em função das dificuldades de se manter os antigos padrões de dominação coercitiva, os meios ideológicos têm grande importância no processo de manutenção da exploração. A adesão dos dominados aos valores da dominação, que como se viu facilita e reforça a própria dominação, requer apresentação de aparente "abertura" dos canais de acesso às classes dominantes. É preciso, pelo menos, que alguns dominados se transformem em dominadores para provar tal "abertura" e mais que isso para mostrar aos dominados que "eles podem subir", "mudar". A

ideologia do capitalismo liberal se baseia, para dar sua distorcida visão da sociedade, exatamente na noção de "valor individual", como instrumento de progresso pessoal. Valor que não é so inato, mas ao contrário, pode ser "adquirido". Inato ou adquirido, o "mérito" individual é, afinal, elevado à pedra de toque da ideologia legitimadora da dominação capitalista, já que a posição de cada um, na estrutura da sociedade "livre", seria resultado de seu próprio mérito.

Quer no campo concreto das relações de produção quer na área ideológica, a educação pode ser importante instrumento das classes dominantes, em sua luta permanente pela manutenção e reprodução de seu domínio sobre as demais.

A educação qualifica a força de trabalho, ampliando sua capacidade produtiva. Como já não é possível a extensão do tempo de trabalho, devido aos limites legais fixados a partir da legislação social, só se pode ampliar o excedente de trabalho a ser apropriado pela empresa, aumentando-se a produtividade. Esse aumento dependerá não só da introdução de nova tecnologia, do desenvolvimento dos instrumentos de produção, mas também da preparação de mão-de-obra adequada, qualificada através da educação escolar ou dos programas de treinamento nas fábricas, oficinas ou escolas. O preparo necessário à própria operação de recursos tecnológicos mais sofisticados, exige crescente habilitação da mão-de-obra. O aperfeiçoamento da tecnologia - a maquinaria automatizada, os computadores, as inovações eletrônicas, etc, - traz em si mesma uma profunda contradição: a operação dos sofisticados instrumentos da fábrica semi-automatizada, de um lado, requer um certo número de operadores altamente qualificados, e, de outro, torna desnecessária a qualificação, mesmo a mais simples, que o operário deveria ter para trabalhar com maquinaria tradicional. O mesmo movimento que eleva o técnico, o

engenheiro, o analista de sistemas, desqualifica muitas das antigas funções médias do processo de produção tradicional. A rotina e o parcelamento do trabalho em tarefas mais simples permitem a substituição de mão-de-obra semi-qualificada, cujas funções foram mecanizadas por pessoal mais barato, substituindo-se não só o mais qualificado pelo menos qualificado, como o homem pela mulher, ganhando a empresa com a diminuição do salário de vida à diferença de qualificação e com o diferencial negativo do salário da mulher em relação ao homem. Braverman\*, analisando a degradação do trabalho no capitalismo monopolista, descreve este processo mostrando que o capitalismo em sua fase eufórica conseguiu dar a impressão, de que, ao invés de um proletariado cada vez mais miserável, como previra Marx, estaria criando e expandindo uma "nova classe média", partícipe dos benefícios gerados, ótica a que não escapou Wright Mills. Ao contrário, para Braverman, o capitalismo ao buscar um constante aperfeiçoamento dos meios de produção, ao aperfeiçoar a tecnologia utilizada nas fábricas e escritórios, transforma, cada vez mais, o trabalho intelectual tradicional, cujos trabalhadores comporiam a nova classe média, em trabalho manual. \*\*

Os italianos talvez ainda por resquícios do corporativismo fascista distinguem na linguagem comum entre "operaio" e "impiegato". Mas para Braverman a administração científica (Taylorismo), "deu ao escritório um monopólio de concepção, planejamento, julgamento e apreciação dos resultados, enquanto na oficina nada mais deveria acontecer senão a execução concreta de tudo o que fosse concebido no escritório. Na medida em que isso

---

\* BRAVERMAN, Harry - "Trabalho e capital monopolista - a degradação do trabalho no século XX", Zahar, Rio de Janeiro, 1.977.

\*\* "No princípio, o escritório era o local do trabalho mental, e a oficina o local do trabalho manual". (Braverman, H. op. cit. p. 267)

era certo, a identificação do trabalho do escritório com o trabalho pensante e instruído, e do processo da produção como do trabalho bruto e deseducado, tinha algum sentido. Mas uma vez que o próprio escritório sujeitou-se à racionalização, o contraste perdeu força. As funções de pensamento e planejamento tornam-se concentradas em grupos cada vez menores dentro do escritório, ao passo que para a massa dos demais empregados o escritório passou a ser o lugar do trabalho manual exatamente como no piso da fábrica. Com a transformação da gerência em processo de trabalho administrativo, o trabalho manual estendeu-se ao escritório e logo tornou-se característica das tarefas da massa de funcionários".\*

Desencadeia-se o processo final de transformação do trabalho intelectual em trabalho manual. "A eliminação progressiva do pensamento no trabalho de escritório assume a forma, assim, da redução do trabalho mental à execução repetitiva da mesma pequena série de funções. O trabalho ainda é feito no cérebro, mas o cérebro é usado como equivalente da mão do trabalhador".\*\*

A evolução dos conceitos de trabalho produtivo e improdutivo na sofisticada empresa moderna, não só eliminou a possibilidade de se atribuir à atividade do trabalhador individual o qualificativo produtivo, dada a parcelaridade de seu trabalho, como claramente transformou o trabalho produtivo em trabalho social, comum, pois o trabalhador individual não mais produz a mercadoria acabada, através do que, criava valor excedente a ser apropriado pelo capitalista, de modo a apenas fazê-lo em comum com seus companheiros, com os quais divide, em parcelas de trabalho a serem executadas por diversos trabalhadores, o trabalho

---

\* Idem, p. 267/268.

\*\* p. 270.

de criação da mercadoria e do excedente. Por outro lado, o trabalho improdutivo antes reservado, no âmbito da empresa, a um pequeno número de prepostos diretamente ligados ao patrão, que como tal constituíam-se em estrato privilegiado dentre os empregados, assume na empresa moderna, onde se multiplicam as funções anteriormente consideradas improdutivas, nítida semelhança com o trabalho produtivo no que se refere as relações com o capital, de modo que a massa de trabalhadores encarregados dessas funções em nada distinguem sua situação de exploração e privação da dos operários diretamente ligados à produção.\*

Se por um lado, como havíamos estabelecido, era necessária a preparação escolar dos trabalhadores incumbidos da operação da maquinaria moderna, estes correspondem a estreita minoria dentre todos os operários. A maquinaria moderna dinamizando a produção, operada por pessoal capacitado, intensifica o ritmo de trabalho aumentando a produtividade do trabalho e a geração do excedente. Mas o mecanismo pelo qual se obterá esse efeito dinamizador, produtivo e reprodutivo, em relação ao trabalho desqualificado e rotinizado pela introdução dessa mesma maquinaria na fábrica ou no escritório será outro. Aumentar-se-á o excedente a ser apropriado pela empresa através de intensificação do trabalho, através da aceleração da sua velocidade, instrumentada pela "racionalização" de tempos e movimentos, ao mesmo tempo em que, sempre que as condições políticas o permitam o capitalismo procederá ao aviltamento dos salários do trabalhador ora pela substituição do pessoal mais qualificado pelo menos qualificado (contra-senso que comprova ter o aperfeiçoamento tecnológico requisitado não a maior preparação escolar do trabalhador, mas até a dispensado), ora pelo aproveitamento das diferen

---

\* idem p. 348 a. 357

ças de salários existentes entre os sexos (a mulher substituindo o homem no emprego - algo que nos remete à época da revolução industrial, apesar da propalada evolução do capitalismo), ora, ainda, pela manutenção dos reajustes salariais em proporção sempre abaixo dos aumentos dos preços de produtos (modo pelo qual a empresa aumenta sua participação relativa no trabalho do operário ao mesmo tempo em que se beneficia com acréscimos absolutos de lucros). Os "white-collars" tornam-se poídos, amassados. Funções que eram exercidas por funcionários com requisito de escolaridade média, podem agora ser executadas por pessoal menos instruído e mais barato para a empresa. A introdução de novos equipamentos no comércio, na contabilidade, nos bancos, que exigiria aparentemente mão-de-obra mais qualificada e poderia dar sustentação econômica à expansão da educação, ao contrário, elimina funções tradicionais e desvaloriza outras, como as dos contadores, caixas, secretárias, etc, igualando seus substitutos ao trabalhador da fábrica. Exacerba-se o processo de proletarização dos trabalhadores "administrativos". A cor dos colarinhos não mais impõe distinção marcante nas condições de vida. Somente uns poucos privilegiados continuam a privar da intimidade do capital e a participar das vantagens inerentes. "A concentração do conhecimento e controle numa pequena parcela da hierarquia tornou-se chave, no caso, como no caso das máquinas automáticas na fábrica, para controle de todo o processo".\*\*

A educação escolar todavia não deixa de desempenhar

---

\* "... a maior parte do equipamento é tão fácil de operar que não exige qualquer instrução; com isso é fácil prever o enfraquecimento da demanda de trabalho em setores de emprego que se expandem rapidamente." (idem, p. 288)

\*\* (idem, p. 279)

funções importantes no sistema. Há relação dialética entre a "subida" de poucos e "descida" de muitos, entre a valorização do trabalho do operador altamente qualificado e a desvalorização do trabalho dos que não precisam mais que repetir rotineiras e fracionárias operações. A "subida" dos escolhidos não é só necessária para a confirmação de ideologia das classes dominantes. É parte do mecanismo complexo de valorização-desvalorização do trabalho que nos dois sentidos aumenta o excedente apropriado pela empresa. É também caminho para a conquista da adesão do escolhido à ordem dominante que o promoveu, mas espera e exige sua adesão e fidelidade. Ascensão no sistema tem um preço, a adesão; ou um reverso, a exclusão. A ascensão do pessoal técnico, engenheiros, economistas, gerentes, é quase sempre acompanhada da mais completa adesão à ordem que o seleciona.

A "subida" de alguns indivíduos da classe trabalhadora, que se reveste do caráter de excepcionalidade, atende à necessidade do sistema capitalista de se apresentar como baseado no mérito individual. A ideologia da classe dominante acena aos oprimidos e despojados com a possibilidade de que venham a se tornar também dominadores. A educação, que aparece como instrumento de "mobilidade social", pode, por exceção, ensejar a ascensão individual de um trabalhador, mas não será hábil para alterar a condição da classe trabalhadora.

Como a própria automação da produção reserva a poucos os postos de trabalho que requerem trabalhadores altamente qualificados, que operarão os sofisticados equipamentos que compõem a unidade de produção moderna, pareceria que a educação escolar, ao contrário do que se observa por sua expansão, estaria deixando de ser necessária ao sistema na medida em que a maioria das funções na empresa deixam de requerer habilitação especial. A leitura de Braverman parece levar exatamente a isso. No

sentido oposto estaria o texto de Galbraith\* sobre o poder do estamento acadêmico, derivado da importância da educação para a sociedade industrial moderna, que não poderia subsistir e expandir-se senão através do constante suprimento, pela escola, da mão-de-obra qualificada (e cada vez mais qualificada) que a operação de seu sistema produtivo requer.

Se por um lado a colocação de Galbraithesbarra em limitações sérias sobre as quais nos alongamos no capítulo sobre o pedagogismo reformista, tem a seu favor a expansão inegável do aparelho escolar em todo o mundo, isto é, o dado da realidade que provavelmente foi observado, mas impropriamente analisado. A visão de Braverman, embora importante para elucidar o mecanismo da desvalorização (degradação) do trabalho, no capitalismo de tecnologia desenvolvida contemporâneo, se fixou, no que se refere ao aumento do excedente, à fórmula de Marx, exposta em "O Capital" sobre a importância da introdução de novos meios de produção para fazer crescer a mais valia relativa.

Para Marx, a introdução da maquinaria no processo produtivo, "como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais valia... Na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força de trabalho...É mister portanto investigar como o instrumental de trabalho se transforma de ferramenta manual em máquina e assim fixar a diferença que existe entre a máquina e a ferramenta".\*\*

---

\* O trabalho de Galbraith é objeto do capítulo 9º do presente estudo.

\*\* Marx, K. - op. cit., p. 424.

Entre as consequências imediatas da produção mecanizada sobre o trabalhador inclui-se a intensificação do trabalho, que substitue o aumento da jornada de trabalho, como elemento de aumento da mais-valia. É a introdução da maquinaria moderna, da automação da produção, que permite ao capitalista apropriar-se de crescentes parcelas da produção do trabalhador. Nesse ponto todavia, o melhor preparo do trabalhador, que genericamente podemos incluir na nossa idéia de educação, também contribue, como vimos, para ampliar a produtividade do trabalho, e portanto a mais-valia relativa. A alusão a outros desenvolvimentos da força produtiva do trabalho, permite-nos inferir a possibilidade de que educação e treinamento (que desenvolvam a força produtiva do trabalho) tenham seu lugar na produção de mais-valia relativa. Embora o desenvolvimento dado por Marx à análise da mais-valia relativa tenha privilegiado os aperfeiçoamentos na máquina em relação à melhoria qualitativa do trabalho humano, e por isso Braverman tenha se fixado nos efeitos da automação em relação à degradação do trabalho, parece-nos válido o estudo da educação como instrumento de acréscimo da capacidade do trabalho, força produtiva que com o capital compõem os elementos da produção. Como observou Gurley,\* não pode prevalecer uma interpretação da teoria marxista como sendo uma forma de determinismo tecnológico. Tal interpretação deturpa o marxismo por eliminar o fator humano. Melhores máquinas operadas por trabalhadores melhor preparados, eis os elementos de que se vale o capital em nossos dias para mais excedente extrair do trabalhador. Em outro texto,\*\* Marx,

---

\*GURLEY, John - "Desafios ao Capitalismo", Brasiliense, São Paulo, 1976, p. 18.

\*\* "A máquina produz mais valia relativa diretamente, ao depreciar a força de trabalho, indiretamente, ao baratear as mercado

se não indica diretamente, pelo menos abre caminho para pesquisas nessa linha. Ao tratar da transformação do trabalho em trabalho potenciado, como efeito da utilização da máquina no processo de produção,\* Marx renova essa oportunidade.

Esses textos, e os demais textos de Marx relativos ao assunto, abrem caminho não apenas para uma análise como a de Braverman, mas ainda, para a busca da importância da educação no aperfeiçoamento e desenvolvimento da capacidade de trabalho do trabalhador, que por si só poderia induzir pequenos ganhos de produtividade, mas que associada à introdução de novos equipamentos e máquinas no processo de produção multiplica esses ganhos - pela maquinaria mais desenvolvida e por sua melhor operação. O crescimento do excedente teria assim um reforço na expansão da escolaridade e é do interesse das classes dominantes que se estenda a oportunidade escolar universalmente. Sobre essa consequência, adiciona-se ainda a extensão aos indivíduos das classes médias e trabalhadora da ação integradora da escola que induz à conformidade aos padrões vigentes, sujeição à hierarquia, etc., reforçando as condições favoráveis à exploração do traba

---

rias que entram na reprodução dessa força, e, ainda, em suas primeiras aplicações esporádicas, transformando em trabalho potenciado, de maior eficácia, o trabalho empregado, ficando o valor individual de seu produto inferior ao social e capacitando o capitalista a cobrir o valor diário da força de trabalho com menor porção de valor do produto diário". Marx, K. - "O Capital", p. 463.

\* "Em termos genéricos, o método de produção da mais-valia relativa consiste em capacitar o trabalhador, com o acréscimo da produtividade do trabalho, a produzir mais com o mesmo dispêndio de trabalho no mesmo tempo." (idem p. 467)

lho.

A escola se incumbirá de prover, sempre que possível, o sistema com um número excedente de trabalhadores habilitados para cada setor ou atividade, de modo a garantir não só a mão-de-obra necessária, mas ainda um número suficientemente amplo de trabalhadores habilitados, que por não poderem se colocar, dada a inexistência de suficientes empregos, farão pressão para serem admitidos nas fábricas e outras unidades de produção, não só a um "salário de mercado" como, muitas vezes, abaixo dele, anulando com sua pressão, os esforços dos trabalhadores no sentido de obterem melhores salários. Desse modo, a educação que ao melhor habilitar o trabalhador para o trabalho, pretensamente o qualificaria para a obtenção de rendimentos mais condizentes, ao mesmo tempo que o faz, provê para que, ao aumentar a capacidade de produzir do trabalhador, assegure ao capitalista condições para tomar para si (e não para o próprio trabalhador) as vantagens econômicas advindas do seu melhor preparo. Essa melhoria qualitativa na mão-de-obra como já vimos, decorre diretamente da introdução de aperfeiçoamentos nas máquinas e equipamentos, é acentuada pelos métodos administrativos desenvolvidos a partir (e na linha) do taylorismo, e se completa com o crescente preparo do trabalhador, propiciando o aumento da intensidade do trabalho. Através disso a empresa (o capitalista) ampliará seus lucros apropriando-se cada vez de maior parte da produção do trabalhador, a quem continua a caber apenas a parte necessária ao próprio sustento e à reprodução de sua capacidade de trabalho, parte essa que diminui permanentemente enquanto aumenta sua produtividade (a produtividade de seu trabalho). A própria mecanização e "standartização" da produção, por outro lado, ao baratear o custo dos produtos necessários para a subsistência do trabalhador, como vimos, propicia meios para o capital ficar

com parte crescente da produção daquele, já que a parte que a ele corresponderá necessariamente, decresce com essa diminuição de preço.\* Mesmo onde o sindicalismo organizado se torna elemento de pressão suficiente para aumentar os salários dos trabalhadores além de sua simples sobrevivência, essa pressão não põe em risco a essência da exploração. Por outros canais se dá a correção dessa aparente incongruência, isto é, a aparente participação crescente do operário no excedente por ele mesmo gerado, ou melhor, a diminuição da mais-valia.

---

\* Marx, K. - op. cit., p. 424.

6 - EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA

Para alguns analistas da sociedade capitalista, a verdadeira natureza da exploração da classe trabalhadora se eliminaria na medida em que as "trade union" com seus burocratas de carreira e seu pragmatismo obtém "melhores condições de vida". Esses analistas acenam com a criação de um novo capitalismo baseado na comunhão de interesses entre o "big business" e o "big labor", que se associam para explorar o "consumidor".\* Essa visão da economia contemporânea, nos países ricos do Ocidente, cria como que uma nova categoria de pessoas que não estariam incluídas nem entre os detentores do capital (os exploradores) nem entre os que cedem sua força de trabalho àqueles (os trabalhadores). Ora, quem afinal é o consumidor? Essa criação "teórica" se assemelha a outras, igualmente ilusórias, porque, abstraindo as diferenças entre as classes, tendem a fazer análise econômica com dados "médios", como se pudesse incluir bancário e banqueiro na mesma categoria, fazendo "média" entre suas condições. Os mecanismos de exploração da classe trabalhadora, permanecem em operação num sistema em que o sindicalismo pragmático esteja ativo, com a mesma eficiência com que operam quando a classe trabalhadora se encontra menos "organizada". Apenas eles se revestem de condições diferentes. A situação, obviamente melhor, de que desfruta o trabalhador americano em relação a um trabalhador latino-americano, por exemplo, decorre muito mais dos diferentes graus de riqueza entre suas sociedades do que do poder de barganha do sindicalismo americano. Quando o operário per

---

\* Ver, por exemplo, a noção de espiral preços-salários, em Galbraith.

cebe altos salários ele permite às empresas aumentarem suas vendas, realizarem maiores lucros e expandirem, cada vez mais o sistema tal qual é, reproduzindo de maneira ampliada as relações sociais vigentes. A grande maioria dos indivíduos na sociedade americana é constituída pelos que trabalham, isto é, pelos que fornecem ao sistema produtivo a força de seu trabalho. Isso mais claramente se estabelece se levarmos em conta a identificação entre o trabalhador da fábrica com seus companheiros que a automatização no escritório, no comércio, e nos serviços, colocou em condições de serem igualmente explorados pelo capital. Os consumidores que seriam os prejudicados pelo "complô" do capital e sindicatos, são, afinal, em sua grande maioria, os trabalhadores. A exploração da classe trabalhadora se configura nesse sistema revestida de aparente inovação, mas revelada pela realização de crescentes lucros pelas empresas e pela permanência inalterada das relações sociais capitalistas, que mantêm, mesmo nos países mais ricos como os EUA, núcleos de pobreza, especialmente nos guetos das minorias raciais. Nesse país, as promessas de evolução para uma nova formulação social, têm esbarrado sempre nesse imobilismo, que, apesar de toda a prosperidade americana e mesmo da liberdade política existente nos Estados Unidos, mantêm quase inalteradas as posições relativas das classes sociais.

Uma síntese sobre o efeito do aumento da produtividade do trabalho nos mostra que ela permite ao trabalhador sustentar-se, cada vez com menor número de horas trabalhadas, já que produz mais agora em cada hora o que permite à empresa ganhar duplamente, mais horas de trabalho excedente e mais excedente em cada hora. E se parte desse acréscimo de ganho pode ser atribuído ao aperfeiçoamento dos instrumentos de trabalho, outra parte é devida ao melhor preparo de mão-de-obra, que a educação

capitalista, com sua tônica profissionalizante, com sua ênfase na "terminalidade", com seu condicionamento comportamental, com sua conformidade à hierarquia, instrumenta.

A educação tem ainda efeito importante no próprio desenvolvimento do outro elemento do aumento da produtividade do trabalho: a geração da tecnologia. É no próprio seio do processo educativo que, através do desenvolvimento científico, se criam as condições necessárias ao aperfeiçoamento das técnicas, processos e instrumentos de produção. O trabalhador intelectual, dedicado à pesquisa, aperfeiçoando novas máquinas e equipamentos, está preparando as condições para uma mais perfeita apropriação pela empresa, dos frutos do trabalho de seus companheiros menos qualificados, que os operarão produtivamente. Logicamente ele não tem qualquer controle sobre isso, pois as regras do sistema não dependem de sua vontade, e ele mesmo estará sendo mais e mais expoliado pelo processo.

Observamos que, enquanto o desenvolvimento tecnológico deveria beneficiar a todos indiscriminadamente, no sistema capitalista, ele se transforma em instrumento de manutenção, reforço e reprodução das relações sociais de produção vigentes (vale dizer, da injustiça e da exploração) na medida em que incrementa a geração do excedente de cada produtor direto (o trabalhador). Obedecendo às leis de apropriação capitalista, ele dinamiza a apropriação desse excedente pela empresa, que amplia sua força econômica, isto é, sua capacidade de explorar com mais recursos expropriados ao trabalhador.

A observação desse mecanismo de um ponto de vista capitalista levou à elaboração da teoria do capital humano. Na verdade toda a elaboração se inicia a partir da constatação de que o homem educado (numa educação voltada para o suprimento das necessidades das empresas, valeria dizer "habilitado"), produz

mais. A analogia do capital humano traz a carga ideológica ex tremamente vantajosa de transformar a todos, pelo menos poten cialmente, em capitalistas, já que esse novo tipo de capital es taria teoricamente acessível a qualquer trabalhador que se "dis pusesse a estudar". Usado o conceito de capital no sentido de "qualquer coisa que gere um fluxo de renda", a educação adquiri da - representada por novas habilidades e maior capacidade produ tiva - se incorporaria ao homem como "seu capital", isto é, sua capacidade ampliada de gerar renda. Não importa que a renda não o seja para o próprio trabalhador (senão parcialmente), já que a empresa é proprietária de outros capitais - maquinaria, imô veis, equipamentos, etc. - e no passado não remoto, foi até mes mo "proprietária de gente", o escravo, verdadeiro capital (coi sa) humano. O que importa à empresa, é aumentar a taxa de explo ração do trabalho. Se não pode fazê-lo, obrigando o trabalhador a estender a jornada de trabalho, é preciso que o faça produzir mais no mesmo tempo.

A afirmação simplista de que quem tem mais escola ridade ganha mais, presente nos primeiros trabalhos de economia da educação, já não aparece em relevo nos trabalhos mais recen tes, indicando apenas que a educação constituía-se eventualmente em instrumento de progresso individual. Nesse nível é certo que, em média, os indivíduos com maior escolaridade venham a perceber ganhos maiores no mercado de trabalho. Mas, além disso, começou-se a encontrar uma nova realidade, crescente em certos países, nos quais pessoas altamente escolarizadas passaram a encontrar mais e mais dificuldades de se incorporarem à força de trabalho, em cargos compatíveis com o seu "preparo", em termos não só de fun ções como também de remuneração. O sistema havia exagerado no contingente do chamado "exército da reserva" e a oferta exagera da de mão-de-obra qualificada levava à própria desvalorização. Bom

para os antigos capitalistas, mau para os "novos", isto é, aqueles que agora dispunham de seu "capital humano". Como o fenômeno indicava claramente que o acréscimo de renda anteriormente observado não dependera apenas da "educação", mas também de circunstâncias de mercado, melhor não usar o quadro de renda crescente para educação crescente, pois a se levar em conta os dispêndios com a escolaridade, sem renda, e outros fatores, poder-se-ia chegar à conclusão de que, eventualmente, para os inúmeros advogados-datilógrafos, administradores e economistas-balconistas, e assistentes sociais ou professoras-secretárias, o processo educativo havia sido antes instrumento de perda de renda, ao invés de assegurar-lhes acréscimo significativos.

Se em termos individuais, colocava-se assim em choque o "valor" da escola, em termos do sistema social era muito difícil deixar de reconhecer que este, como um todo, se beneficiava do aumento de capacidade produtiva de sua força de trabalho. O problema aqui se colocava em outro nível. Não se trata de questionar o acréscimo de produção, mas de verificar a validade da abstração que leva a tomá-lo acriticamente como de benefício "para todos", para a "sociedade". É preciso lembrar que em se tratando de uma sociedade de classes, não há garantias de que um acréscimo de produção possa beneficiar a todos. Quem afinal se beneficia? O que representava efetivamente o acréscimo de produção obtido pelo sistema, o qual através de sofisticados métodos quantitativos, se tem atribuído ao aumento de escolaridade, isto é, à educação? A ideologia da classe dominante, sobre essa base fática, elaborara uma linha de causalidade que ligava a educação ao desenvolvimento econômico. Uma visão mecanicista de causalidade, associada a um economicismo burguês, colocava as coisas desse modo: a educação do "povo" era responsável pelo desenvolvimento econômico, já que levava ao aumento da produção.

Este aumento, por sua vez, é condição prévia para qualquer aperfeiçoamento social que só pode vir após o desenvolvimento econômico. Acrescia-se a esta linha de raciocínio a assertiva de que todo "povo" deve sacrificar-se para desenvolver, com o que prevenia o sistema contra eventuais reivindicações populares "impatrióticas", por melhores condições de vida, "antes da hora", isto é, antes dos sistema obter níveis de concentração de renda necessários a qualquer pretensão de distribuição dos frutos do desenvolvimento. A primeira falácia implícita nessa linha de pensamento, está em que o "sacrifício do povo" representado nesse esquema por sua expropriação crescente pela empresa, ao dar a estas condições de permanente expansão, torna-se instrumento, a longo prazo, não de mudança social, mas de perpetuação da ordem para cujo fortalecimento contribui. Mais o povo se sacrifica hoje, pensando em mudanças amanhã e mais esse sacrifício (que garante mais lucro às empresas devido a menores salários diretos e indiretos, e leva à abstenção de consumo do trabalhador, em favor do investimento da empresa) fortalece a estrutura vigente, dando-lhe condições de resistir cada vez mais às almejadas mudanças futuras.

Mas sua falsidade deriva basicamente do próprio conceito de desenvolvimento. Já se distinguiu com precisão desenvolvimento e crescimento da produção. Bresser Pereira\* conceitua desenvolvimento mostrando o caráter global do processo que

---

\*"O desenvolvimento é um processo de transformação econômica, política e social, através da qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se automático e autônomo. Trata-se de um processo social global, em que as estruturas econômicas, políticas e sociais de um país sofrem contínuas e profundas transformações. Não tem sentido falar-se em desenvolvimento apenas econômico, ou apenas político, ou apenas social. Na verdade, não existe desenvolvimento dessa natureza, parcelado, seto

não permite falar em desenvolvimento s<sup>o</sup> econômico, ou s<sup>o</sup> político, ou s<sup>o</sup> social. Contudo, apesar da clareza com que muitos economistas tenham definido o caráter global do desenvolvimento, ainda há os que identificam crescimento econômico e desenvolvimento. Ora, cada classe possui seus intelectuais, como acentuou Gramsci, e é através de uma ótica de classe que os economistas conservadores observam e descrevem os fenômenos econômicos.

Numa sociedade capitalista moderna o aumento de produção obtido pelo aumento da produtividade do trabalho é forma de garantir mais excedente a ser apropriado pelas empresas (pelos capitalistas). A acumulação de capital pela empresa através dessa apropriação crescente de excedente gerado pelo aumento da produtividade do trabalho representa-se exatamente como condição necessária ao "desenvolvimento da empresa", já que no capitalismo não crescer é condenar-se a perecer. É, pois, o "desenvolvimento da empresa", o "desenvolvimento do capitalista", que o crescimento da produção garante. A justificativa "econômica" para a adoção de fórmulas que tomam esse "desenvolvimento da empresa" pelo desenvolvimento real, "de todos", baseia-se na observação da realidade da exploração como sendo resultado de leis inelutáveis da economia.

Seria necessário recompor-se, pelo menos em linhas gerais, a concepção burguesa da vida econômica para mais proveitosamente demonstrar-se as distorções e dissimulações que en

---

\* Cont. do rodapé

rializado, a não ser para fins de exposição didática. Se o desvolvimento econômico não trazer consigo modificações de caráter social e político; se o desenvolvimento social e político não for a um tempo o resultado e causa de transformações econômicas, será porque de fato não tivemos desenvolvimento. As modificações verificadas em um desses setores terão sido tão superficiais, tão epidérmicas, que não deixaram traços!" Bresser Pereira, L. C. - "Desenvolvimento e Crise no Brasil", Brasiliense, São Paulo, 1975, 5a. ed., p. 21.

cerca. Acompanhemos sua linha de argumentação, começando por uma afirmação simples. Constata-se que o homem tem necessidades, especialmente necessidades materiais, que condicionam sua existência material, física. É esse condicionamento que dá importância natural à atividade econômica, isto é, às atividades que o homem desenvolve para prover sua sobrevivência material. Tem sido aceito, no entanto, sem uma reflexão mais crítica que o homem deve basicamente à inexistência de recursos disponíveis, em nível suficiente, sua incapacidade para encontrar os meios de providenciar a satisfação de suas necessidades. A escashez desses recursos, naturais e humanos, os fatores da produção, numa terminologia tradicional, ou, se se preferir, as forças produtivas, incluindo terra, mão-de-obra (trabalho), capital, tecnologia, obrigaria o homem e a sociedade a uma permanente procura de novas formas de maximizar sua satisfação através da utilização racional desses recursos escassos. Para bem entender a lógica em que se baseia o capitalismo, ou mais proprianente, a ideologia de legitimação do capitalismo e sua "ética dos negócios", nós devemos assumir essas primeiras observações como se fossem verdadeiras. Mas devemos ter presentes alguns pontos sobre elas: primeiramente o conceito de necessidade não tem significação unívoca. Para a chamada corrente psicológica da economia (a escola de Viena), necessidade abrange não só a necessidade material, no sentido de bens sem os quais o homem não sobrevive (como alimentos, roupas, habitação), incluindo o que se tem chamado de desejos humanos, que seriam necessidades também, embora com uma ênfase psicológica. Esse segundo tipo de necessidade é bastante diferente da necessidade material, porque seu

não atendimento, não leva o homem a perecer. Seu atendimento aumenta o nível de satisfação do homem. A pretensa igualdade estabelecida por esses economistas entre essas duas espécies de necessidades, materiais e psicológicas, tem servido para legitimar a desigualdade sócio-econômica entre os seres humanos sob o capitalismo. Necessidade num sentido restrito é aquilo sem o que alguém ou alguma coisa não é. Mas se o conceito for ampliado de modo a incluir tudo aquilo que alguém possa desejar, então estaria justificado que, em determinadas sociedades, a ordem econômica permita que a minoria constituída pelos mais ricos tenha acesso a todo tipo de superfluidades, que ela deseja e pode comprar, isto é, que ela atenda a suas "necessidades" psicológicas, enquanto a grande maioria dos indivíduos não tenha nem o indispensável para sua sobrevivência ou para a manutenção de mínimos padrões de vida digna. O problema é que ambos, "ricos" e "pobres", estariam "competindo" para providenciar o atendimento de suas necessidades, igualmente importantes. Os bens que servem para prover a sobrevivência do mais pobre são considerados a um mesmo nível que o mais supérfluo bem de consumo desejado pelo mais rico. Ambos são considerados igualmente necessários. Quando a identificação entre necessidades e desejos é estabelecida e ambos se tornam apenas necessidades, não podem ser estabelecidas absolutamente prioridades sociais entre elas, porque as decisões sobre o consumo de cada bem são tomadas apenas ao nível individual. Dentro do sistema de mercado (sistema de "liberdade") não há diferenças entre a necessidade do mais carente por um mínimo de alimento para sobreviver e a necessidade do abastado, que já de tudo dispõe, por um novo carro, um anel de diamante, um casaco de pele, ou por qualquer outro bem de consumo conspícuo. Para a ética do capitalismo o único ponto que realmente interessa é a capacidade, de quem deseja o bem, em pagar o pre

ço. Se o rico tem dinheiro para comprar o diamante, o sistema de mercado (capitalismo) considera esse procedimento ético. Se o pobre não tendo com que alimentar seu filho, rouba o pão, este ato é, pela mesma ordem, considerado como crime. Não importa que no mesmo momento em que o diamante tenha sido comprado, uma criança estivesse morrendo de inanição.

O mundo capitalista é uma grande competição por dinheiro. Sua base ética é o que Veblen\* chamou de "emulação pecuniária". Devemos tentar ver por traz dessa ética distorcida, que a capacidade da classe dominante em obter as superfluidades que caracterizam sua vida luxuosa, é ao mesmo tempo seu contrário, isto é, a falta do essencial para os despojados. Seu contrário é sua causa. O Papa Paulo VI o expressou muito claramente quando asseverou que o supérfluo, o que sobra na mesa do rico, é exatamente o que falta na do pobre. Essa relação é esquecida pelos economistas burgueses quando usam justificativas tecnicistas para louvar as desigualdades de renda como instrumento de crescimento econômico, sob alegação de que adicionais de renda atribuídos aos que já de muito dispõem, por serem estes os que têm maior propensão a poupar (e decorrentemente a investir), resultarão em maiores retornos ao sistema na forma de investimentos, responsáveis estes pela dinamização da produção, com maiores benefícios para a sociedade. Do ponto de vista de economia burguesa, pode-se considerar tal ponto de vista "tecnicamente" correto. Um acréscimo marginal na renda das famílias e dos indivíduos que percebem menores rendas representará, certamente, ampliação dos gastos em bens de consumo, sobretudo onde os níveis de vida das populações de menores rendas induz a permanente manutenção de níveis de subconsumo. Privilegiar o investimento,

---

\* VEBLEN, Thorstein-"A teoria da Classe Ociosa", Pioneira, SP, 1965.

em detrimento do consumo, quando a classe trabalhadora é mantida a um nível de subconsumo, não é apenas profundamente injusto e desumano. Mesmo de um ponto de vista do capitalismo, não se justifica, a médio e longo prazo, pois o aumento do consumo é básico para a absorção do aumento de produção, que resultaria dos novos investimentos\*. Todavia, essa fórmula tem sido implementada e se completa em sua forma mais avançada, nas economias subsidiárias do imperialismo nas quais é possível "abrir" o "modelo" para o exterior, colocando a eventual oferta excedente no mercado externo, já que as classes trabalhadoras, cujos salários reais decrescem em favor dos lucros crescentes dos capitalistas, não podem absorver uma produção crescente. Nessas economias exploradas pelo imperialismo, o setor produtivo, em geral dominado pelas grandes corporações multi-nacionais, é regido por interesses administrados pelo e do exterior, servindo não só de local de realização de lucros para o capital expoliador, mas ainda como instrumento de controle até mesmo sobre a classe trabalhadora dos países "desenvolvidos", às quais se acena com sua eventual "substituição", pela mão-de-obra menos exigente, no caso de que suas reivindicações ameacem ultrapassar os níveis do "razoável".

Acelerar-se a concentração de renda nas mãos dos poucos que num sistema de grandes desigualdades já dispõe de muito, atribuindo-lhes através de política econômica, que objetive instrumentar o crescimento econômico, crescente porção da renda marginal gerada pelo sistema, é exacerbar o crescimento da de

---

\* Além do problema da demanda efetiva, deveria ser analisada a consequência desse tipo de procedimento em relação à parcela da população mantida em níveis de subconsumo, com o correspondente "desgaste" humano, que as estatísticas e demonstrativos econômicos não revelam.

sigualdade, que se reproduzirá geometricamente, ao ampliar-se o círculo vicioso do enriquecimento e da miséria através do qual os que têm mais, ganham mais e por isso poupam mais, investindo mais, de modo que, como maior investimento hoje é maior renda amanhã, maior será a renda e a poupança, e maiores os investimentos, frutificando ganhos cada vez maiores que instrumentarão novas poupanças, investimentos e renda viciosamente crescentes e ampliando a concentração da riqueza. Essa aceleração da concentração de renda e riqueza, não se pode esquecer, encerra seu contrário, isto é, o agravamento de situação dos expoliados, de cujo trabalho excedente afinal é extraída toda a riqueza. Como os beneficiários da exploração precisam justificá-la criam-se os eufemismos e as generalizações ideológicas do "interesse da sociedade", do "bem comum", da "comunidade", procurando velar a organização da sociedade de classes, onde o interesse da classe dominante prevalece e instrumenta a exploração da classe trabalhadora.

Afinal, clarifica-se o sentido da extensão do conceito de necessidade. Quando os desejos de cada homem são considerados necessidades, e dadas as regras do sistema capitalista, em que os homens valem pelo que tem e são estimulados a quererem sempre mais e mais, já que o capitalista precisa mercadejar e auferir lucros, realizando a apropriação de mais-valia gerada no processo de produção, o homem estaria condenado a viver eternamente numa situação de fictícia escassez. Os desejos humanos passam a ser considerados "ilimitados" (essa visão aparece como verossímil, pelo menos se tomarmos o homem enquanto existindo sob o modo de produção capitalista, historicamente localizado, em determinadas condições concretas, e não construirmos nossa análise sobre um conceito abstrato de homem). Por seu lado, os recursos produtivos são limitados. Com recursos limitados só se

poderia obter bens (objetos das necessidades e desejos humanos) igualmente limitados. Assim, chegar-se-ia à constatação "científica" de que seria impossível atender a desejos ilimitados com bens limitados. Esse estratagema levaria finalmente a se aceitar que o homem está condenado à escassez (à insatisfação de seus desejos) permanente que decorreria da sua própria insaciabilidade. Cria-se o mito de que "sempre houve e sempre haverá pobres e ricos". A pobreza e a riqueza não decorreriam das relações sociais de produção, mas da "ordem natural das coisas". A falta de atendimento das necessidades humanas - a escassez - não teria sua causa na eventual má distribuição dos recursos disponíveis, que a ordem capitalista permite sejam concentrados em poucas mãos, mas decorreria da insaciabilidade do homem (variável sobre a qual o sistema não pode exercer nenhum controle, pois decorrente, e parte, da própria "natureza humana"). Além disso, como todos os homens têm desejos ilimitados, não apenas o pobre se encontra eternamente insatisfeito, mas também o rico. Cada um no seu "nível". Isto é, quando o pobre consegue alimentar-se (em geral insuficientemente), logo após ter atendido sua necessidade vital, suprindo-se do alimento que garante sua sobrevivência, e quase que no mesmo instante, ele passa a pretender (a desejar) novos bens, por exemplo, melhores alimentos que não apenas lhe permitissem sobreviver, mas que fossem também "saborosos" ou uma nova peça de roupa, ou qualquer outra coisa. Do mesmo modo, o rico que tem todas suas necessidades fundamentais atendidas, insaciável como o pobre, também vive desejando novos bens, por exemplo, trocar seus carros do ano passado pelos novos modelos, trocar os azulejos antigos de sua piscina por outros com nova cor que mais lhe agrade. Mal atenda a qualquer desses desejos, pobre e rico, em sua insaciabilidade, encontrarão novos interesses. Ambos de modo absolutamente "igual". Ao sistema eco

nômico restaria a busca da maximização dos resultados produtivos possíveis de se obter com recursos escassos o que faria da gestão da empresa capitalista um exercício de racionalidade, que daria legitimidade a todo o esforço pela minimização dos dispêndios (custos) e ampliação máxima da produção (entendida como "desenvolvimento econômico"), já que mais produtos representarão mais desejos atendidos, maior satisfação, a única coisa possível, a final, e exatamente o objetivo de toda a ciência "capitalista": a maximização da satisfação das necessidades e desejos humanos, dentro da limitação estabelecida pelos recursos escassos. Não importa se isso se processe através da ampliação constante da exploração da força de trabalho, dadas as relações sociais de produção capitalistas.

A segunda falácia em assumir-se escassez como decorrência da insaciabilidade do homem (cujas necessidades incluiriam seus desejos ilimitados) deriva do papel do sistema econômico social, como gerador das próprias necessidades, ou mais precisamente, da ação da empresa capitalista na manipulação da vontade de seus consumidores, induzindo suas próprias aspirações, disseminando, através das modernas técnicas de comunicação social, desejos geradores artificialmente. Deve-se ter presente que a maior parte das chamadas "necessidades" psicológicas são resultado da manipulação da mente humana pelas corporações, através das técnicas sofisticadas da propaganda e da inculcação ideológica que pretende fazer de cada indivíduo na sociedade capitalista um "competidor" que quer ter mais, desfrutar mais, acumular mais. Com a compreensão desses fenômenos o próprio conceito de necessidade psicológica deve ser questionado e revisto. Restará, porém, mais claramente invalidado se se tiver presente que todo o procedimento manipulativo da empresa capitalista tem por objetivo a ampliação de suas vendas e, portanto, de seus lu

cros, concretizando, assim, a apropriação do excedente gerado pelos trabalhadores no processo de produção das mercadorias, excedente que, pela venda da mercadoria e recebimento de seu preço, se converte em dinheiro para o capitalista.

A observação desses procedimentos mercadológicos manipulativos levou muitos críticos da sociedade capitalista, especialmente nos países desenvolvidos, a incluírem em suas propostas de resistência contra o sistema (e contra sua criação ideológica de um mundo de escassez) certas formas de absenteísmo em relação ao consumo de superfluidades, incluindo um retorno do homem à frugalidade original da via pré-capitalista, reagindo assim aos apelos das empresas capitalistas em direção ao consumismo. Embora encerre a observação de fatos reais, especialmente em relação a clarificação dos objetivos da empresa capitalista e dos meios mais atuais de atingi-los, uma proposta dessa ordem revela-se ingênua quanto aos efeitos retaliatórios que a reação prescrita possa ter para o capitalismo. A ordem capitalista precisa ser questionada em seu centro vital, produtor e reproduzidor das relações sociais capitalistas: a exploração da classe trabalhadora pela apropriação, pelos capitalistas, do excedente gerado pelo trabalhador separado dos meios de produção. Embora o boicote aos produtos do capitalista individual possa eventualmente criar-lhe problemas, e, em casos excepcionais, até mesmo pôr em dificuldade sua sobrevivência econômica, é inútil em relação ao sistema como um todo. Porque não é ao nível da circulação que se questionarão as bases do capitalismo, mas ao nível da produção. Mais propriamente, apenas através da substituição das relações sociais de produção baseadas na sujeição, dominação e exploração da classe trabalhadora, por novas relações baseadas na socialização da propriedade e na valorização do trabalho, serão criadas condições para evolução da sociedade para novas formas

sociais adequadas à plena realização do ser humano, pelo enriquecimento de seu existir social.

Por isso, o aumento da produção capitalista, isto é, baseada na exploração e dominação da classe trabalhadora, não é desenvolvimento. O simples crescimento econômico pode desenvolver-se através de esquemas que permitem à classe dominante apropriar-se do resultado do crescimento de produção, mantendo - se a classe trabalhadora numa posição de exploração e pauperismo.

A ótica do economista burguês identifica, ou pretende identificar, o enriquecimento da classe dominante capitalista, condição de sua própria reprodução, com o desenvolvimento da sociedade. Porque para eles o interesse da classe dominante é tomado pelo interesse "da sociedade". E o desenvolvimento daquela pelo desenvolvimento desta. Em essência, é esta a gênese da proposta da "educação para o desenvolvimento econômico" que tem sido veiculada pelos economistas conservadores. A grande aceitação dessa proposta, encampada por parte da elite acadêmica, sobretudo ligada à área pedagógica (em especial na administração, economia e planejamento da educação), prende-se ao óbvio interesse do estamento professoral na valorização de sua atividade profissional, elevada a "área de investimentos prioritários" na estratégica do "desenvolvimento". Embora ela tenha sido, ao sabor de diferentes conjunturas, apresentada sob variações que não lhe modificam a essência (educação para suprir o "mercado de trabalho", educação para aperfeiçoamento da sociedade, etc) seu embasamento fundamental localiza-se na crença na eficácia da solução educacional para os problemas econômico-sociais.

No entanto, essa proposta básica do conservadorismo para o aprimoramento de nossa sociedade, a "educação para o desenvolvimento econômico", não é, obviamente, exposta com a mesma crueza que lhe procuramos desvelar acima, isto é, não é apre

sentada como instrumento de ampliação dos lucros das empresas, de ampliação dos excedentes apropriáveis pelos capitalistas. Ao contrário, a idéia seria incrementar o investimento em educação, usando-se "bem" os recursos educacionais escassos, para preparação da força de trabalho ("educar o povo"), para a obtenção de mais e melhores resultados produtivos (crescimento quantitativo e qualitativo da produção), com o que melhor seriam "resolvidos" os problemas do sub-desenvolvimento, da miséria, da desigualdade, da mortalidade infantil, das endemias, da "ignorância do povo" - esta última, causa básica à qual se atribuem todas as outras injustiças. O sistema sócio-econômico atribuiu ao próprio injustiçado a culpa pela sua condição de privação.

7 - PEDAGOGISMO CONSERVADOR NO BRASIL

Associe-se à "educação para o desenvolvimento" o entendimento conservador de que "todos" devem se sacrificar pelo "desenvolvimento" do país e se terá mais cruzeira do que seria, provavelmente, desejo dos proponentes. No Brasil essa associação entre o que a educação deve fazer para o desenvolvimento econômico do país (e isso inclui a "melhoria" da distribuição da renda) e a necessidade das classes trabalhadoras contribuírem para o mesmo desenvolvimento (adiando "distributivos precoces") pode ser observada na proposta de Simonsen\*. Levando em conta os estudos que em diversos países têm sido realizados no sentido de comprovar a participação da educação (e da tecnologia) como fator residual de desenvolvimento (que seria responsável pelo resíduo de desenvolvimento não atribuível ao aumento da força de trabalho ou do estoque do capital), de que o trabalho de Denison\*\* tornou-se exemplo clássico, entre os quais Simonsen cita expressamente os trabalhos de Aukrust para a Noruega e Solow para os Estados Unidos, e ainda as pesquisas que tentam medir os rendimentos da educação como investimento, e embora reconhecendo que esses estudos mereçam alguns reparos metodológicos, Simonsen demonstra estar convencido de que o "nosso progresso daqui por diante dependerá, grande parte, dos recursos que forem destinados ao sistema educacional, e da produtividade que se

---

\* Simonsen, M.H. - "Brasil 2002", APEC, Rio de Janeiro, 1975, 5ª edição, p. 137.

\*\* Denison, Eduard A. - "The sources of economic growth and the alternatives before us", Committee for Economic Development, New York, 1962.

conseguir extrair de tais recursos". \*

Analisando as condições materiais limitadas, de que o país disporia para acrescer o dispêndio com educação, Simonsen acredita viável o que se poderia chamar de um "arranco educacional do desenvolvimento" já que "a experiência mostra que os países menos ricos têm muito a lucrar se procurarem romper o círculo vicioso deficiência educacional-subdesenvolvimento pelo ataque à primeira de suas componentes". \*\*

Nenhuma evidência empírica é oferecida no sentido de provar que um país subdesenvolvido em condições semelhantes às do Brasil, de "capitalismo dependente", na expressão de Florestan Fernandes \*\*\*, tenha superado o "círculo vicioso". As

---

\* Simonsen, M. H. - idem, p. 137.

\*\* idem, idem. Neste ponto é interessante verificar que a crença de Simonsen é compartilhada por muitos economistas do mundo desenvolvido, que recomendam aos países pobres a "via educacional" para o desenvolvimento. Peter Drucker, um dos nomes mais conceituados na moderna administração empresarial capitalista, inclui-se entre os que assim pensam: "The educational revolution has had an equal impact on the world economy. Educational capacity, as much as natural resources or industrial plants, is becoming a crucial factor in internacional trade, economic development and economic competition. Educational development, above all, has become a central problem of the poor contries". Cf. Drucker, Peter - "The educational revolution", in "Education, Economy and Society - a reader in the sociology of education", edited by A. H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson, The Free Press, New York, fifth printing, 1969.

\*\*\* Florestan Fernandes - "O Capitalismo Dependente", Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

advertências levantadas por L.A. Cunha \* sobre a relação de causalidade entre educação e desenvolvimento devem ser lembradas. Cunha assevera que, nesse campo, da crença ingênua de que o aumento nos níveis de escolarização são causa do crescimento da renda, tem-se passado, pelo menos, a admitir a possibilidade do contrário. Realmente, pode-se pensar que permanece a dúvida sobre se os países ricos têm grande desenvolvimento devido, em parte relevante, à educação igualmente desenvolvida que possuem e que instrumentaria seu desenvolvimento, de que, desse modo, seria causa, ou se ao contrário, por serem ricos é que esses países podem se dar ao luxo de expandirem sua educação, que decorreria do desenvolvimento, ao invés de ser sua causa.

Na literatura especializada nacional, o trabalho mais desenvolvido na área é de Langoni \*\*. Para ele, embora a maior parte do crescimento econômico brasileiro tenha decorrido da acumulação de capital físico e do aumento da oferta de trabalho (que juntos respondem por cerca de 40% da taxa observada do produto real) outros fatores menos convencionais, entre os quais a educação, também tiveram importância considerável. A contribuição líquida da educação chega a representar cerca de 15,7% do crescimento do produto entre 1960-1970 \*\*\*. Comparando a rentabilidade média dos investimentos em educação no Brasil, calculada

---

\* Luiz Antonio Cunha - op. cit, p. 17

\*\* Langoni, Carlos Geraldo - "As causas do crescimento econômico do Brasil", Apec, Rio de Janeiro, 1974. Do mesmo autor, ver: "Distribuição de renda e desenvolvimento econômico do Brasil", Editora Expressão e Cultura, Rio de Janeiro, 1.973.

\*\*\* Langoni, C.G. - "As causas do crescimento econômico do Brasil", p. 114.

em 28% ao ano e os 16% que parecem ser um limite superior razoável para a taxa social líquida de retorno do capital físico, Langoni conclui que se poderia obter um crescimento maior sem necessidade de recursos adicionais, pela transferência, na margem, de recursos que seriam usados no aumento do estoque de capital físico para o aumento da acumulação de capital humano \*. Desse fato Langoni infere que as perspectivas quanto a manutenção do processo de crescimento econômico brasileiro (via transferência para educação de recursos antes alocados às formas tradicionais de investimentos) são otimistas. \*\*

Além disso, essa transferência, de recursos de investimento em capital físico para capital humano, implica na redução da importância da renda da propriedade, na renda total (presumivelmente em favor da renda do trabalho)\*\*\* Assim, contribuirá também para melhorar a distribuição da renda, compatibilizando o desenvolvimento e melhor distribuição, através da "exploração das oportunidades rentáveis de investimento em capital humano". \*\*\*\*

O trabalho de Langoni, que mereceu análise acurada

\* Langoni, Carlos Geraldo - op. cit, p. 108 e p. 112.

\*\* idem, p. 117.

\*\*\* idem, p. 115. Sobre esse ponto, embora não possam ser considerados definitivos, dados recentes parecem indicar que ao invés da grande expansão de escolaridade ter ampliado a participação do trabalho na renda total, no Brasil, este teria tido sua participação relativa reduzida nos últimos anos, contrariamente às previsões de Langoni.

\*\*\*\* idem, p. 116.

de diversos economistas brasileiros \*, consubstancia a aplicação completa à economia brasileira, do instrumental teórico por nós comentado, criticamente, no capítulo precedente deste trabalho. Em suas conclusões enfatiza ele a "necessidade de se adaptar o produto do setor educacional às necessidades da economia". Para isso, a solução ótima seria "deixar as características da mão-de-obra de uma certa qualidade ser definida pelo mercado", o que, levadas em conta as idéias que anteriormente expusemos no citado capítulo, não deixa dúvidas sobre o que subentende nas expressões "necessidades da economia", "definição pelo mercado" e similares. A preparação da mão-de-obra deve sujeitar-se às neces

---

\* Langoni tem se constituído no interlocutor "oficial" para os economistas que têm estudado criticamente as condições do desenvolvimento brasileiro, no período pós-revolucionário, e em especial o problema da concentração da renda. Entre esses estudiosos incluem-se Rodolfo Hoffmann ("Contribuição à análise da distribuição da renda e da posse da terra no Brasil", tese de livre-doutoramento apresentada à Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo, em Piracicaba); João Carlos Duarte ("Aspectos da distribuição de renda no Brasil em 1970", ESALQ-USP, 1971); A. Fishlow, ("Brazilian Size Distribution of Income", in American Economic Review, maio de 1972), e no campo educacional, Luiz Antonio Cunha ("Educação e Desenvolvimento Social no Brasil", já citado). Incluem-se ainda entre os trabalhos fundamentais sobre o assunto, "A distribuição da renda no Brasil", de R. Hoffmann e J. C. Duarte in Revista de Administração de Empresas (junho 1972), e "A controvérsia sobre distribuição de Renda e Desenvolvimento", Ricardo Tolipan e Arthur Carlos Tinelli, organizadores, Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

sidades do mercado (leia-se da empresa), não se prendendo a qual quer outra justificaco e objetivando instrumentar o aumento da produo (com todas as implicaes j analisadas).

Todavia, o que nos interessa demonstrar de imediata,  o fato de que o pedagogismo conservador de Simonsen, embasado no desenvolvimento dado por Langoni  anlise do papel da educao no desenvolvimento brasileiro, acena no apenas com um acrscimo de produo, como efeito da ampliao de oportunidade escolar, mas ainda com um efeito distributivo importante.  interessante, para isso, levarmos em conta, as consideraes expen didas por Simonsen sobre o fenmeno de concentrao de renda que acompanhou o "desenvolvimento" brasileiro entre 64 e 68 (que hoje sabemos ter se agravado ainda mais aps esses anos). Fortuitamente, Simonsen aceita tratar da "hiptese de que a concentrao de renda no Brasil seja indesejavelmente elevada". Isso posto, "o importante  indagar quais as alternativas para uma distribuo mais equitativa e quais as consequncia sobre o desenvolvimento econmico do pas". \*

Depois de afastar "o distributivismo salarial prematuro representado pela alterao dos atuais critrios... de reajustes", que "pode representar verdadeira agiotagem contra as geraes futuras" \*\* e um distributivismo tributrio que inibe a "propenso do indivduo a trabalhar, a correr risco e a desenvolver empreendimentos", Simonsen apresenta a alternativa contemplada:

"A terceira alternativa  a que vem sendo adotada pelo Governo Brasileiro, e a entramos no stimo

---

\* Simonsen, op. cit., p. 59

\*\* idem, idem.

ponto de análise. Não se trata de fórmula destinada a reduzir abruptamente o coeficiente de concentração das rendas individuais no país. Mas, de um conjunto de medidas que, a médio prazo, tenderá a provocar uma distribuição de renda mais equitativa, sem prejuízo do ritmo do crescimento do produto real.

A primeira dessas medidas consiste em a largar o sistema educacional do país, de modo a maximizar a democratização das oportunidades. As grandes diferenças individuais de renda no país resultam menos da falta de mobilidade social (o Brasil, nesse sentido, parece satisfatoriamente i sente de preconceitos e castas) do que das desigualdades de padrão educacional. A ampliação da rede de ensino fundamental gratuito, o aumento a celerado das vagas nas universidades são fatores que promoverão, a médio prazo, um melhor ajuste entre a oferta e a procura no mercado de trabalho, contribuindo para uma diminuição do hiato das rendas individuais, e para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa do ponto de vista distributivo.

O segundo conjunto de medidas se refere à criação de fontes de renda individual, não disponíveis para consumo imediato, mas associadas a um mecanismo de poupança forçada para acumulação patrimonial".\*

---

\* Simonsen, op. cit. , p. 60

Nossa intenção não é entrar no debate do problema da concentração de renda no Brasil, sobre o qual tanto já se produziu. Apenas fixamos, num apelo aos textos de Simonsen, o fato de que a extensão da escolaridade é vista não apenas como instrumento de crescimento da produção, mas também como veículo de melhor distribuição de renda, medida privilegiada na estratégia "brasileira" de combate à concentração.

Algumas críticas à linha de pensamento desenvolvida por Simonsen e pelos demais economistas que têm defendido as mesmas idéias parecem relevantes. Em primeiro lugar, coloca-se a simples constatação empírica, ademais já relatada, de que no Brasil, nos últimos anos, ocorreram acréscimos ponderáveis na oferta de oportunidades escolares e de escolarização efetiva, enquanto concomitantemente constatava-se que também a concentração de renda aumentava. Assim, a expansão educacional não se revelou um antidoto eficiente para a concentração de renda, pelo menos no curto prazo. A segunda restrição lembra que a idéia central da educação como instrumento de melhoria na distribuição de renda, lança suas bases numa visão mítica da igualdade entre as pessoas. Ocorre que também a educação é desigualmente distribuída entre os indivíduos de diferentes classes, de modo que os que mais têm (em termos de capital econômico) tendem a receber mais educação do que os que nada ou pouco possuem, o que renova a desigualdade econômica, ao invés de diminuí-la ou eliminá-la. A pirâmide educacional é inversamente proporcional à social, isto é, enquanto na sociedade brasileira a classe trabalhadora constitui-se na ampla maioria, reservando-se à classe dominante uma pequena participação minoritária, em termos estritamente quantitativos, no sistema educacional, e especialmente nos cursos de nível superior, encontramos uma larga maioria de indivíduos dessa classe, enquanto as oportuni

dades oferecidas à classe trabalhadora são muito menores (todos esses aspectos e outros serão explicitados mais completamente neste trabalho, em especial no capítulo seguinte). Finalmente, ainda se acrescenta - e aqui nos encontramos em seara eminentemente econômica - que não é o nível de escolaridade que define o padrão de remuneração salarial, mas o mercado de trabalho que impõe ao trabalhador de todos os níveis as normas às quais estes são obrigados a aderir, sem qualquer possibilidade de mudá-las, pelo menos ao nível individual. Quando o advogado, portando sua habilitação escolar (o diploma) se coloca no mercado de trabalho como datilógrafo, não é sua habilitação escolar formal que lhe garante uma remuneração condizente de advogado, mas é o mercado que lhe impõe um salário de datilógrafo. Quando o engenheiro, em virtude de condições de mercado, aceita trabalhar como chefe-de-obras, o mestre-de-obras acaba se colocando como oficial-pedreiro e este como servente, nas condições de remuneração dos serventes, que se vêm desempregados, e mantêm permanente pressão para serem admitidos ao trabalho, no padrão salarial vigente, e até em condição inferior, de um lado teríamos um efeito "descendo a escada", pelo qual a empresa obtém trabalho com qualificação até mesmo superior às necessidades de cada função, enquanto, do outro, a remuneração desse trabalho é mantida nos padrões próprios da função, e tende a baixar, na medida em que a desqualificação dos salários tende a manter-se sob a pressão do crescente exército trabalhador da reserva. Desse modo acréscimos de oportunidades de formação de profissionais, pela escolarização, podem revelar-se menos positivos para a renda destes do que a ingênua observação de que "quem estuda mais, ganha mais", possa indicar.

A proposta de Simonsen que, através da extensão da escolaridade, pretende contribuir para uma diminuição da diferen

ça entre rendas individuais, tão acentuada no país, desenvolvendo uma sociedade mais justa e com distribuição mais equitativa (da renda), parece esbarrar num postulado fundamental da economia de mercado, qual seja o de que os preços tendem a baixar com acréscimo das unidades ofertadas. O acréscimo de mão-de-obra qualificada ofertada no mercado de trabalho poderia fazer baixar o seu preço. E as empresas estão sempre ávidas por se aproveitarem de oportunidades de ganhos adicionais pelo aviltamento da remuneração da força de trabalho. Desse modo, embora explicitamente pretenda se colocar como parte das providências destinadas a beneficiar a classe trabalhadora, na realidade apenas instrumentaria a geração de excedentes crescentes de que se apropriariam as empresas. É possível que isso pudesse ser evitado num sistema em que o Estado desempenhasse funções muito mais amplas do que a administração da justiça e a garantia da segurança pública e até mesmo num Estado que exercesse o chamado intervencionismo econômico de funcionamento. Mas um Estado, planejando e agindo efetivamente no sentido de diminuir ou eliminar a exploração da classe trabalhadora, interferindo diretamente nas relações entre os detentores do capital e os trabalhadores, ou pelo menos garantindo a estes a livre organização e a ação política e sindical em defesa de seus interesses, induzindo a substituição das relações sociais vigentes sob o capitalismo, não poderia ser incluído num plano de "melhorar" a sociedade através da educação. Transcenderia em muito a proposta de Simonsen. Melhor, portanto, lembrar com Suplicy\*, que "só educação não reparte". Realmente, é preciso acionar mudanças mais fundamentais.

---

\*Suplicy, Eduardo M. - "Política Econômica brasileira e internacional"; Vozes, Petrópolis, 1977, p. 82/83.

Se através da extensão da escolaridade, num país com grandes desníveis de renda, em que uma pequena minoria detém a quase totalidade da riqueza e a maioria vive em condições miseráveis, se pudesse "educar" todo o "povo", o único resultado que se obteria por esse meio, mantidas as regras econômicas do capitalismo, seria ter-se transformado tal povo, num muito "bem educado" povo pobre. A educação pode fazer muito pelo homem, todavia não tem nenhum efeito "automático" na mudança da real condição de vida das classes trabalhadoras. A espera por transformações que venham a decorrer "naturalmente" do acréscimo de escolaridade entre os filhos dos trabalhadores e mesmo entre estes, promete ser longa e de resultados pelo menos duvidosos.

## 8- MERITOCRACIA, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE

A promessa de mobilidade social oferecida às classes dominadas como resultado da vitória na "livre competição meritocrática" baseia-se na educação formalmente democrática proposta pelos "liberais" que se colocam apenas como uma alternativa conservadora-modernizadora ao conservadorismo tradicional. A "igualdade de oportunidades" é ponto importante da ideologia capitalista, pois, garantiria aos mais capazes, aos mais esforçados, aos que "trabalham duro", o acesso às melhores posições. A educação tornaria permeáveis as classes sociais de modo que quem não "subisse" ou não teria se esforçado o suficiente, ou teria sido menos capaz. Porque a própria existência do "sistema de liberdade" (capitalismo), tendo acabado com os privilégios de sangue e nobreza é garantia suficiente para a eliminação de barreiras à mobilidade social. Educação formal, liberdade formal, igualdade jurídico-formal, a formalidade, a aparência, encobre a realidade concreta da sociedade de classes.

Essa é a mesma "lógica" que garante que, no mundo econômico, a "liberdade de iniciativa" assegurada a cada indivíduo, também permite a todo "bom trabalhador", através de seu esforço e sua moderação (aquele propiciando mais produção e garantindo-lhe melhor remuneração, esta assegurando morigeração que instrumenta a poupança e, decorrentemente, o investimento), o acesso à propriedade e talvez mesmo à direção da própria empresa. Quer dizer: só não é empresário no capitalismo quem não se esforçou o suficiente ou quem não tem capacidade. Porque "liberdade" para sê-lo todos têm...

A meritocracia é parte fundamental da ideologia li

beral. Como expressa Carnoy : "Em uma meritocracia o indivíduo é considerado como tendo "livre escolha", capaz de ir tão alto quanto sua motivação, desejo e habilidade o levem. Um indivíduo que não alcance o sucesso só tem a si próprio para culpar, desde que não tirou vantagem dos meios a ele disponíveis" E, acrescenta: "Estas são crenças profundamente arraigadas. Não é surpreendente que aqueles que conseguem sucesso em qualquer sociedade orientem seu pensamento para louvar o sistema que os permitiu vencer, antes do que para questioná-lo ou condená-lo."\*

Mas é necessário que se demonstre que os fundamentos da meritocracia não resistem a uma simples análise que leve em conta as condições concretas em que se desenvolve a competição, que, teoricamente, é apresentada como livre, disputada por adversários com idênticas oportunidades. Tem-se demonstrado como as crianças das classes ricas recebem melhor instrução escolar e são preparadas para vencer, dadas as regras do jogo. As contribuições de Bourdieu\*\*, de Bowles \*\*\* e de Cunha\*\*\*\*, são

\* "In a meritocracy, the individual is assumed to have "free will", able to go as high as his motivation, desire, and ability take him. Any individual who does not achieve success has only himself to blame, since he did not take advantage of the means available to him.

These are deeply ingrained beliefs. It is not surprising that those who are successful in any society orient their thinking to praise the system that allowed them to succeed, rather than question or condemn it". (Carnoy, M. - "Schooling in a Corporate Society", ed. by Martin Carnoy, David McKay Company, New York, 1975, Second Edition, p. 1 - A tradução usada no corpo do texto é minha).

\*\* - Bourdieu, Pierre - "A Reprodução", Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975. Também: - "A economia das Trocas Simbólicas", Ed. Perspectiva, São Paulo, 1974.

\*\*\* Bowles, Samuel - "Unequal education and social division of labor", in "Schooling in a Corporate Society" ed. by, M. Carnoy, já citado.

\*\*\*\* - Cunha, Luiz Antonio - "Educação e desenvolvimento social no Brasil, Livraria Francisco Alves, R. Janeiro, 1975.

exemplos sugestivos de trabalhos nessa linha, desmitificando a função equalizadora da escola, que os conservadores insistem em classificar como verdadeiro antídoto para as diferenças de classe, entre escolares e entre cidadãos.

Bowles mostra que, "a escolaridade desigual reproduz a divisão social do trabalho. Crianças cujos pais ocupam posições no alto da hierarquia ocupacional recebem mais anos de escolaridade do que as crianças das classes trabalhadoras. Ambos, o volume e o conteúdo de sua educação facilitam grandemente seu movimento em direção a posições semelhantes àquelas de seus pais." \*

A indicação das desigualdades em geral se inicia pelas diferenças no tempo de escolarização dispendido por crianças de diferentes classes. Estas diferenças são tomadas primeiro, devido à relativa facilidade de sua mensuração, que as tornam particularmente evidentes. Bowles, usando dados referentes a brancos americanos com idade entre 25 e 34 anos em 1962, demonstrou que entre crianças de famílias consideradas entre os 10% de posição social mais elevada, levando-se em conta, renda, ocupação e nível educacional dos pais e crianças das famílias incluídas entre os 10% de posição social mais baixa segundo os mesmos parâmetros, pode-se esperar encontrar, em média, mais de quatro

---

\* "Unequal schooling reproduces the social division of labor. Children whose parents occupy positions at the top of the occupational hierarchy receive more years of schooling than working-class children. Both the amount and the content of their education greatly facilitates their movement into positions similar to those of their parents." (Bowles, S. - "Unequal education and social division of labor" in *Schooling in a Corporate Society*, ed. by Martin Carnoy, David McKay Company, New York, 1975, Second Edition, p. 485 - A tradução usada no corpo do texto é minha)

anos e meio de diferença, a favor das primeiras, no tempo de escolaridade. \*

Todavia, não é apenas a diferença de tempo de escolarização que se limita a desigualdade. Nem sequer se poderia considerá-la simples questão de recursos destinados a cada estudante por ano de escolaridade.

Diferenças na estrutura interna de cada escola e no conteúdo do ensino ministrado, refletem as diferenças na composição social de seus corpos discentes. \*\* Reforçando essa situação, que privilegia os indivíduos das classes mais ricas, o fato mesmo de permanecerem mais tempo na escola faz com que eles se beneficiem mais do que os mais pobres dos fundos públicos que sustentam a escola pública. Como os custos da educação são crescentes, dos níveis mais baixos para os mais altos, os gastos por aluno por ano, numa escola pública de 1º grau, nível ao qual têm acesso as crianças pobres, é substancialmente menor que o dispêndio por estudante universitário, no mesmo prazo. Como o acesso à Universidade pública\*\*\* é em grande parte reservado aos estudantes oriundos das camadas médias e ricas da sociedade, mercê dos critérios de inclusão-exclusão que, por razões sociais e acadêmicas, tendem a eliminar o estudante pobre, obser

---

\* Bowles, idem p. 48.

\*\* "Because schooling, especially at the college level, is heavily subsidized by the general taxpayer, those children who attend school longer have access for this reason alone to a far larger amount of public resources than those who are forced out of school or who drop out early. But social-class inequalities in public expenditure on education are far more severe than the degree of inequality in years of schooling would suggest. In the first place, per-student public expenditure in four-year colleges greatly exceeds that in elementary schools; those who stay in school longer receive an increasingly large annual public subsidy. Second, even at the elementary level, schools attended by children of the poor tend to be less well endowed with equipment, books, teachers, and other inputs into the educational process." (idem p. 49/50).

\*\*\* Aqui pensamos em termos de educação pública, no Brasil.

va-se agravamento da discriminação contra a criança de classe trabalhadora, que recebe escolarização custeada pelo governo, nos níveis mais baixos (e menos custosos), enquanto os que mais têm, recebem a educação mais cara, subsidiada ou inteiramente sustentada pelos fundos públicos.

Sobre esses problemas e, em especial, sobre as desigualdades entre escolas destinadas a crianças de diferentes classes sociais, uma análise do caso brasileiro exibiria um quadro mais extremo que o americano, no qual Bowles baseia, mais diretamente, sua análise. A comparação entre, de um lado as escolas rurais em que crianças são mantidas, durante 4 ou mais anos, na mesma sala de aula (única), na qual também estudam todas as demais, desde que ingressam na escola pela primeira vez até que resolvam deixá-la, e de outro, toda a sofisticada gama de escolas que atendem à criança burguesa nas grandes cidades, daria a medida dessa desigualdade.

Um outro exemplo típico é dado pelo sistema brasileiro no caso da expansão do ensino universitário, baseada na criação de uma verdadeira "Universidade de segunda classe", com tempo parcial de estudos, na maior parte, à noite, quando não nos chamados "cursos de fim de semana", que apenas atendem a alguns dos objetivos de seus criadores - a expansão das "oportunidades" de ingresso na "Universidade"; a criação de "universidades" não críticas, das quais milhares de estudantes saem formados sem nunca terem lido um único livro científico; a ampliação de uma nova "maioria" de estudantes, desse modo claramente despolitizados; a criação de um corpo de professores sem qualquer requisito de formação acadêmica, salvo o diploma superior, cada vez mais obtido nessas mesmas "universidades", os quais pressionam os salários dos professores para baixo, aumentando, ao fazê-lo, a submissão destes, por pressão das necessidades emprega

tícias, à mais tranquila manipulação pela máquina do Estado ou pela administração da escola privada, uma e outra igualmente a serviço das classes dominantes, as quais querem fazer do "professor" o arauto da ideologia da dominação-submissão, e finalmente a extensão do exército da reserva que debilita o poder de barganha de todas as categorias de trabalhadores que têm inflacionado a oferta de profissionais no mercado de trabalho, com desvalorização do preço do trabalho em proveito das empresas.

A medida em anos, de uma tal escolaridade no Brasil, deixa de ter qualquer sentido, salvo se quisermos medir os resultados universitários em termos de preparo para a aceitação da hierarquia, para a aceitação da ideologia meritocrática e para a tomada da "informação" recebida, como a verdade "revelada" pelos professores e "aprendida" pelos alunos, no seu afã de se tornarem bons "profissionais", de se prepararem para serem eficientes nos ambicionados empregos nas empresas capitalistas, "células básicas" de nossa sociedade.

Tratando sempre do caso americano, cujos níveis e instituições educacionais não encontram estrita correspondência tipológica no nosso sistema, pelo que preferimos oferecer o texto original \*, no rodapé, para uma análise mais próxima de sua exposição, Bowles demonstra que "as relações sociais do processo educacional espelham as relações sociais das funções profissio

---

\* "The social relations of the educational process ordinarily mirror the social relations of the work roles into which most students are likely to move. Differences in rules, expected modes of behavior, and opportunities for choice are most glaring when we compare levels of schooling. Note the wide range of choice over curriculum, life style, and allocation of time afforded to college students, compared with the obedience and respect for authority expected in high school. Differentiation occurs also within each level of schooling. One needs only to compare the social relations of a junior college with those of an elite four-year college, or those of a working-class high school with those of a wealthy suburban high school, for verification of this point." (Idem, p. 51).

nais para as quais a maioria dos estudantes provavelmente se destina". As diferenças nas regras e modos esperados de comportamento e nas oportunidades de escolha, quando se trate de escolas destinadas às crianças das classes dominantes ou da classe trabalhadora são marcantes. Enquanto nas escolas superiores de "elite", as decisões livres na escolha dos currículos e o estilo de vida implicam crescentes graus de liberdade, espera-se dos jovens da classe trabalhadora severa obediência e respeito à autoridade na escola (que prepara obediência e respeito à autoridade na sociedade maior). A escola do bairro residencial rico é extremamente diferente da escola do "ghetto" dos negros ou por torriquinhos, nos Estados Unidos.

A lição fundamental é a de que não podemos nos perder na análise da "educação", genérica, média, como se a educação fosse igual para todos. Os educadores burgueses abstraem as condições reais de distribuição da educação entre as crianças reais de diferentes e reais classes sociais. A análise geral e genérica da educação, divorciada da realidade econômica e social de uma determinada sociedade - da situação das classes sociais em dada conjuntura - pode representar o mesmo papel mistificador desempenhado pelos indicadores médios de renda e riqueza na análise econômica. Nesta, conseguiu-se manter, durante muito tempo, quase sem contestação, a idéia, hoje insustentável, de que o desenvolvimento de um país se podia medir, com razoável eficiência, pelos níveis de sua renda "per capita". Precisamos, também na educação, e sobretudo na economia da educação, nos precaver contra a disseminação de análise baseada em dados médios, desodorizados de todo o cheiro de miséria. E tal risco é ainda maior quando até mesmo os relatórios dos órgãos internacionais, elaborados na forma que mais permita se aproximar do consenso, admitem muitas vezes implicitamente, que dados médios tomem o

lugar da realidade.

Bourdieu analisando as desigualdades de oportunidade de escolarização, e de escolarização efetiva, na França analisa os mecanismos de inclusão-exclusão que funcionam de modo a não só privilegiar as classes dominantes, mas, ainda, a dissimular sua própria atuação sob a aparência "neutra", científica, "aberta", "democrática". "Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio... se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento...." \*

A discriminação todavia não se limita ao acesso à escola ou à universidade. Ao contrário, ela invade a escola e é, no sistema escolar, pela diferença entre as escolas cursadas por crianças de diferentes classes, ou ainda pela carreira a que elas são destinadas, que se renova e expande a desigualdade. "Sabendo-se, de um lado, que as classes dominantes dispõem de um capital cultural muito mais importante que as demais classes, inclusive suas frações mais desfavorecidas em termos relativos...e, tendo em vista que elas dispõem também dos meios de assegurar a este capital a melhor colocação escolar (vale dizer, os melhores estabelecimentos e as melhores seções), seus investimentos escolares não podem deixar de ser altamente rentáveis. Neste sentido, a segregação efetiva que se estabelece desde o ingresso no ensino secundário entre os alunos dos diferentes colégios e das diferentes seções tende a se reforçar à medida que avança o curso, em virtude do reforço contínuo das diferenças resultan

---

\* Bourdieu, P. - "Reprodução Cultural e Reprodução Social", in "A Economia das Trocas Simbólicas", Editora Perspectiva, São Paulo, 1.974, p. 312.

tes da orientação dos mais favorecidos culturalmente em direção às instituições capazes de intensificar sua vantagem. Também as instituições de ensino superior que asseguram ou legitimam o acesso às classes dirigentes e, sobretudo as grandes escolas (dentre as quais o internato de medicina), são quase totalmente monopolizadas pelas classes dominantes."\*

Analisando "a evolução da estrutura das oportunadades de acesso ao ensino superior" na França. Bourdieu mostra que "através do crescimento geral das taxas de probabilidades de acesso, a evolução da estrutura das oportunidades escolares entre 1962 e 1966 consagrou os privilegiados culturais das classes superiores". O estudo de Bourdieu demonstra, com larga evidência empírica, que enquanto a universidade é vista pelos jovens das classes dominantes como algo tão certo que se pode considerar "banal", e para os jovens das classes médias "os estudos superiores tendem a aparecer como uma possibilidade normal", para os filhos das famílias trabalhadoras os estudos superiores ainda são vistos como "um futuro improvável, se não "desarrazoado" ou, se se deseja, inesperado."\*\*

"Mas a desigualdade das oportunidades de acesso à Universidade exprime muito parcialmente as desigualdades escolares socialmente condicionadas: o quadro das chances condicionadas mostra que os estudantes e as estudantes de diversas origens não se encontram indiferentemente em tal ou qual tipo de estudos. Se a origem social e o sexo só representassem seu papel de crivo diferencial para o acesso ao ensino superior e se, uma vez obtida a admissão na faculdade, contingentes desigualmente selecionados tivessem oportunidades iguais de entrar nas

---

\* Bourdieu, P. - idem, p. 312.

\*\* Bourdieu, P. - "A Reprodução", p. 232/233.

diferentes escolas, em suma, se a distribuição dos estudantes nas diversas faculdades só dependesse da vocação e dos "gostos" individuais (considerados como propensões naturais que escapam aos determinismos sociais), dever-se-ia, para cem estudantes de uma origem dada, descobrir uma distribuição das oportunidades condicionais que, em cada categoria social, refletisse pura e simplesmente a parte das diferentes disciplinas no efetivo total dos estudantes..." No entanto, "a distribuição empiricamente constatada apresenta, em relação ao acaso que decorreria do livre jogo das faculdades naturais, um desvio sistemático que faz, grosso modo, com que os estudantes originários das classes desfavorecidas se orientem antes para as faculdades de letras e de ciências e os estudantes das classes favorecidas para as faculdades de direito e de medicina."\* Bourdieu conclui ainda que, levados em conta os dados obtidos em 1961-62 em relação aos de 1965-66, "essa especialização social das faculdades tende a acentuar-se".

A desigualdade escolar reproduz e reforça a desigualdade econômica. As diferenças econômicas, todavia, influem não decisivamente na desigualdade dos resultados futuros que os estudantes obterão, mostrando os limites da educação, muito mais condicionada que condicionante, obedecendo às regras do jogo antes que as estabelecendo, já que a estrutura econômica é a realidade fundamental. Bourdieu exemplifica com uma de suas pesquisas: "sabemos que o êxito profissional dos antigos alunos da Escola de Altos Estudos Comerciais (recrutados em sua maior parte na burguesia de negócios parisiense) varia muito mais em função da maneira como foi obtido o primeiro posto profissional (através de relações familiares ou por outras vias) do que em função de sua posição no exame final da Escola. Enquanto os técnicos de nível superior, filhos de funcionários recebiam em 1962 um salá

---

\* idem, p. 233/234.

rio anual médio de 18.027 francos, os técnicos do mesmo nível , filhos de industriais ou grandes comerciantes recebiam 29.470 francos anuais".\*

E mais, "o diploma vale fora do mercado escolar o que seu detentor vale econômica e socialmente, sendo que o rendimento do capital escolar (forma transformada do capital cultural) depende do capital econômico e social que pode ser utilizado em sua valorização. O filho de industrial egresso da Escola de Altos Estudos Comerciais torna seu diploma apenas um título suplementar para suceder legitimamente a seu pai ou para ocupar o posto de direção que a rede de relações familiares lhe assegura, ao passo que o filho do funcionário contando apenas com seu próprio êxito escolar para alcançar o mesmo título poderá conseguir o cargo de diretor comercial na mesma empresa". Para Bourdieu, "o diploma é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico e social"\*\*\*

A educação escolar contribui para a reprodução das relações sociais vigentes. É uma "conservadora ativa". Mas sua força é limitada, pois, "o sistema escolar só pode garantir completamente o valor dos títulos que outorga em sua própria esfera de reprodução. A posse de um diploma, por mais prestigiosa que seja, não é por si mesma capaz de assegurar o acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico". \*\*\*

Para Bourdieu, "o sistema de ensino tende objetivamente a produzir, pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele repro

---

\* "A Economia...", p. 332.

\*\* idem, p. 333

\*\*\* idem, p. 333

duz por seu funcionamento".\*

Quando o sistema econômico-social enfrenta cada vez maior oposição por parte dos que, a cada dia, sofrem as agruras da privação material a que a exploração capitalista os submete, os dominadores precisam usar recursos cada vez mais eficientes, dissimulados e dissimuladores, para manter sua dominação e transmiti-la hereditariamente. "Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes de transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função." \*\* Eis porque, o "diploma não passa, em última instância, de uma caução facultativa, que serve para legitimar a herança." \*\*\*

Para o conservador, "felizes, pois as pessoas "modestas" que, em sua modéstia, não aspiram no fundo a mais nada, senão ao que elas já têm e bendita seja "a ordem social" que não pretende a desventura deles ao convidá-los a destinos muito ambiciosos, tão mal adaptados às suas aptidões quanto às suas aspirações."\*\*\*\*

Não fossem estas palavras a expressão irônica e feroza da crítica de Bourdieu, e, seguramente poderiam representar, com precisão, a linha de pensamento iniciada com os Thiers, que temendo o "povo", pretendiam mantê-lo distante da

---

\* "A Reprodução", p. 215.

\*\* "A Economia...", p. 296.

\*\*\* idem, p. 296 e p. 334

\*\*\*\* "A Reprodução", p. 215.

escola, para que esta não despertasse nele expectativas diver  
sas das que o sistema lhe reservava.

Se os conservadores temiam a escola, no passado, no presente usam-na para "conformizar" os oprimidos. A muitos re  
formistas, bem intencionados mas ingênuos, todavia, ficou reser  
vada a proposta de mudança do mundo pela mudança das aspirações  
do povo, que a escola permitiria alterar. Ficam eles muitas ve  
zes perdidos na idéia de que "a primeira condição para a mudan  
ça é querer-se mudar", fórmula oca de um psicologismo que se es  
quece que são as condições objetivas que determinam, a um tem  
po, não sã as aspirações como também o grau em que elas possam  
ser satisfeitas.

São exatamente as condições objetivas que permitem  
a renovação e ampliação da crítica à educação nos países pobres,  
pelo menos quando ela é tomada, pela classe dominante conservado  
ra, como o instrumento equalizador de oportunidades, que confe  
rindo a todos na sociedade iguais condições para participar na  
"livre competição" em que se assenta o capitalismo, daria supor  
te e legitimidade à apregoada meritocracia capitalista.

Luiz Antonio Cunha analisa a escolarização desi  
gual e ainda o desempenho desigual de crianças de diferentes o  
rigens sociais, no seio do sistema educacional brasileiro. Suas  
observações o levam a concluir que, apesar do ensino primário ser  
considerado "aberto" pelo Estado, na realidade, mesmo esse ní  
vel de educação está longe de atingir essa pretensa "abertura",  
e que, além disso, essa situação não tem sofrido melhoria subs  
tancial nos últimos anos, quando, aparentemente, maior ênfase  
estaria sendo dada à "democratização" do ensino. Para Cunha, "os  
setores de mais baixa renda da sociedade brasileira têm menos  
chances de entrar na escola; quando entram, o fazem mais tardia  
mente e em escolas de mais baixa qualidade".\* Em decorrência,

---

\* op. cit., p. 169

aparecem problemas como o baixo rendimento escolar, altos índices de reprovação e evasão, reforçando a profunda desigualdade no desempenho escolar das crianças e jovens de diferentes classes sociais.

Poder-se-ia acrescentar outros elementos que contribuem para a discriminação, pela escola, das crianças da classe trabalhadora. A cultura escolar é a cultura da classe dominante. As crianças pobres enfrentam problemas de toda ordem para ressociabilizar-se, nos padrões impostos ao comportamento escolar. \* Elas têm dificuldade em compreender a linguagem do professor, que não raro julga importante falar escorreita e castigamente, não só por dever de ofício e exemplo para os discípulos, mas também porque tal procedimento o valoriza perante alunos e colegas, acentuando sua "competência", sua "superioridade". O hábito de se corrigir, com certa ênfase e, eventualmente, mesmo com sarcasmo, os erros correntes no linguajar dessas crianças, reforça nelas a convicção da própria "inferioridade" e de sua incapacidade para um perfeito atendimento às exigências da

---

\* Carnoy descreve com propriedade os mecanismos discriminatórios: "Children who are verbal and acculturated to the authority structure of a classroom, especially the reward-punishment system, can immediately concentrate on learning the curriculum instead of trying to understand what is expected of them. Of course, on the average, such children come to school at age six better fed and find the curriculum easier than children from poorer families. In large part, the tests which screen the fast learners from the slow end up screening the children of the relatively well-off and educated from the children of the poor and unacculturated. Since poor children generally do badly in school, they are branded as "failures" early in life, destined for jobs which require little skill and originality, simply because they were unable to succeed at these school tests and exercises. Worse, perhaps, is the self-concept of these dropouts. The society reinforces, through schooling and other institutions, the self-image of incompetence and ignorance for those who do not succeed in school. As a result, society invests more schooling (earning capability) and gives a higher self-image to those who already have high-status parents when they enter school, and invests little schooling and may reduce the self-image of those who have low-status and poor parentes." Martin Carnoy - "Education as Cultural Imperialism", p. 12

escola. Sendo obrigado a aprender na linguagem da classe domi  
nante, o filho do trabalhador já é discriminado ao entrar na es  
cola, e, via de regra, terá maiores dificuldades em ser bem su  
cedido nela.

A análise que Cunha faz dos fatores que afetam o  
desempenho escolar além da diferença de cultura das classes so  
ciais e do conjunto de estereótipos do corpo docente que, prove  
niente em sua maioria, da classe média, tende a considerar de  
preciativamente as crianças que não são portadoras dos padrões  
culturais dessa classe \*, salienta a importância fundamental de  
um fator muito mais concreto: a fome.\*\* Seu estudo do desempe  
nho escolar desigual permite que se desenvolva uma contrafação  
demolidora da meritocracia escolar e social, em que o capitalis  
mo lança suas bases.

Realmente, na maioria dos países pobres, a fome é  
causa básica ou associada de elevados índices de mortalidade in  
fantil. Apesar da importância intrínseca dessa afirmação, que os  
nutricionistas e médicos sociais lembram constantemente não ser  
problema a ser resolvido em suas áreas, mas dependerem antes de  
tudo da distribuição da riqueza e renda, o que nos interessa,  
neste momento, não é desenvolvê-la, voltando-nos para um estudo  
profundo de suas causas, mas ao contrário, pretendemos apenas  
acompanhar as crianças da classe trabalhadora mais pobre que  
conseguem sobreviver lutando contra as mesmas condições desfavo  
ráveis que levaram seus irmãos a perecer.

Parece, definitivamente, estabelecida nas ciências  
biológicas a relação entre o desenvolvimento cerebral do feto e

---

\* Essa característica, sobretudo evidente nas professoras primá  
rias, de defensoras dos valores da classe média, levou Barbagli  
e Dei a considerá-las "vestais da classe média", conf. Barbagli,  
Marzio e Dei, Marcelo - "Le Vestali della classe media - ricer  
ca sociologia sugli insegnanti", Il Molino, Bologna, 4<sup>a</sup> edição,  
1972.

\*\* L.A. Cunha, op. cit. p. 179 e seguintes.

do recém-nascido e a nutrição materna e infantil. Em muitas áreas do mundo subdesenvolvido, o círculo vicioso da pobreza faz com que a criança faminta de ontem, que conseguiu sobreviver em meio à miséria, seja o adulto subnutrido que hoje procria a criança pobre de amanhã. Durante a gravidez a mãe está submetida a permanente má nutrição. Nessas condições o feto não será servido com suficientes elementos vitais a seu perfeito e completo desenvolvimento. O recém-nascido e a criança nos primeiros meses de vida serão amamentados por uma mãe que exauriu suas pobres "reservas" durante o período da gestação e na parturição. A vida intra-uterina e os primeiros meses de vida após o nascimento são os períodos nos quais concentra-se o desenvolvimento das células cerebrais. Privada dos suprimentos necessários a criança está condenada, para o resto de sua vida, a condições cerebrais subnormais. A perda é irreparável. No campo do desenvolvimento das células cerebrais pouco ou nada poderá ser feito depois. A carência não poderá ser suprida, a anomalia não pode ser "curada".

Numa analogia monstruosa, nesses países pobres, e mesmo em muitas regiões de nosso país, estamos gerando uma imensa legião de seres humanos que lembram os indivíduos Ypsilon do "admirável mundo novo" de Huxley \*, aos quais não se ministrava suficiente oxigênio, com o que era evitado o eventual desenvolvimento embaraçoso da capacidade de pensar, completamente desnecessária a indivíduos que, afinal, destinavam-se apenas a trabalhar! E essa legião de deficientes mentais está sendo gerada pelo mesmo sistema sócio-econômico que legitima uma ordem social através da afirmação de que a distribuição da riqueza e o aces

---

\* Aldous Huxley - "Admirável Mundo Novo", Brail, Rio de Janeiro, 11<sup>a</sup> edição, 1969.

so à posição social estão baseados na livre competição, com iguais oportunidades para todos. Em especial a oportunidade à educação, considerada esta como veículo de progresso pessoal (individual) e, através disso, também e conseqüentemente, de solução dos problemas da sociedade. Que justiça pode haver numa competição entre as crianças que "sobrevivem" em meio às condições de miséria que vigoram entre a maioria da população marginalizada nos países pobres, e os "escolhidos" filhos da classe média e da classe alta, que freqüentaram os melhores colégios, que são alimentados com valor calórico-protêico muito acima do requerido para um desenvolvimento normal, que vivem em condições de moradia e higiene adequadas, que freqüentam clubes esportivos, que têm em casa ambiente cultural sensivelmente superior a aqueles? Que "mérito" tem um destes jovens em conseguir uma posição melhor na sociedade?

"A escola não cria a divisão em classes (sociais), mas contribui para essa divisão e reprodução ampliada". \* Aprofundando-se a análise da ação da escola, está visto, mais a encontraremos reproduzindo as desigualdades da sociedade, do que as eliminando ou diminuindo, como pretendem os pedagogos e cientistas sociais conservadores. É verdade que mesmo os liberais já o haviam expressado \*\*, embora ao desenvolverem seus projetos, preferissem deixar de lado essa constatação. Coube, efetivamen

---

\* Tragtenberg, Maurício - "A escola como organização complexa", in "Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento", Organizador: Walter E. Garcia, Mc Graw Hill, São Paulo, 1976, p. 22.

\*\* - Anísio Teixeira, tido como o mais representativo dos educadores liberais, no Brasil, o expressou com clareza, ao indicar que a "função primordial da escola é a de ser a grande estabilizadora social". Teixeira, Anísio, "A escola e a estabilidade social", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXVIII, Jul. - Set. de 1957, nº 67, p. 13.

te, aos que não se cingiram a uma visão ingênua da escola, le-  
vantar e desenvolver os argumentos que negam à educação o senti-  
do messiânico que a visão conservadora lhe atribuía. Mesmo essa  
análise crítica, de que os trabalhos que vimos analisando neste  
capítulo são exemplos, não se completa, na medida em que, apesar  
de todas as práticas instrumentadoras da permanência das rela-  
ções básicas da sociedade vigente, não se tem conseguido perpe-  
tuar as formas de exploração, mas, ao contrário, a história tem  
marchado sempre no sentido da gradual, árdua, mas inexorável li-  
bertação dos oprimidos, e não, afinal, no da perpetuação de sua  
exploração e opressão. A dinâmica que uma tal crítica da escola  
deixa velada, é a das contradições inerentes a todas as insti-  
tuições do sistema de exploração, inclusive a escola capitalis-  
ta. Alguns capítulos à frente, pensamos ter condições de reto-  
má-la mais detalhadamente, compondo o quadro dialético dos efei-  
tos da educação, não para renovarmos o ânimo no otimismo dos  
que veem em tudo o "outro" lado promissor, mas para reconhecer  
sua existência enquanto se mostra que a reação contra ele, por  
parte da classe dominante, através do desenvolvimento de instru-  
mentos crescentemente eficientes de controle da escola, faz par-  
te da atual conformação da luta da classe dominante pela manu-  
tenção, reprodução e ampliação de seus privilégios.

3ª Parte: A INVIABILIDADE DA SOLUÇÃO EDUCACIONAL

- 9 - O pedagogismo dos reformistas.
- 10 - O reformismo "pequeno" dos valores e da qualidade de vida.
- 11 - Revolução pela educação?
- 12 - Dialética da educação.
- 13 - O controle da educação.

As críticas à função conservadora da escola apenas têm se desenvolvido a um nível acadêmico, mesmo nos últimos a nos. É verdade que se pode encontrar, em alguns textos críticos clássicos, já delineadas as linhas mestras dessas críticas. O seu desenvolvimento nas primeiras décadas do século vai sendo constituído através de "insights" brilhantes como a análise da educação superior como consumo conspícuo, de Veblen, ou a crítica estrutural de Gramsci. Mas é só nos nossos dias que se tem posto em evidência os aspectos da atuação da escola, que, ao invés de corresponder à sua imagem positiva, de aperfeiçoadora do homem e da sociedade, desnudam seu papel na manutenção e reprodução da sociedade capitalista, vale dizer, das condições de permanência e extensão das injustiças sociais e da exploração que lhe são inerentes.

Por outro lado, mesmo em nossos dias, a idéia de que a educação é instrumento privilegiado de mudança e aperfeiçoamento dos indivíduos e até da sociedade ainda é generalizada e acriticamente aceita. A valorização da escola está profundamente enraizada na crença popular. E não é porque a escola seja entendida como elemento de manutenção do existente, ou de criação de uma nova sociedade mais justa, mas, ao contrário, na maioria dos casos, porque, para os que não podem ter uma esperança se não através da mudança do existente, ela é apresentada como caminho para a mudança das condições individuais de vida, ao mesmo tempo em que beneficia a "todos" na sociedade vigente. A própria condição dos que assim se encontram na sociedade capitalista, facilitará sua adesão (real como vimos no trabalho de Silke Weber), a uma tal proposta de ascensão através da escola.

Realmente pode-se falar num "pedagogismo reformista" com propostas bem diversas das que, às vezes, são apresentadas pelos conservadores, quando estes aparentemente declaram querer aperfeiçoar a sociedade através da educação. As propostas pedagógicas dos reformistas, ao contrário daquelas, partem do diagnóstico das injustiças do capitalismo e da inviabilidade de seu simples aperfeiçoamento, posto que ele se ressentir de vícios fundamentais. Tomam então uma posição, a nível social, contra a sociedade injusta, ao contrário dos conservadores que ficam no nível individual. É necessária a substituição da organização social promotora da injustiça por uma nova forma social que é, então, descrita e analisada, podendo variar desde a democracia social ao social-cristianismo e às formas cooperativas de associação, como base para a convivência social. Da diagnose, parte-se para a definição da estratégia de combate à sociedade iníqua. Aqui, então, aceitar-se-á a educação como instrumento hábil para viabilizar a mudança.

A análise reformista, muitas vezes, enfoca apropriadamente os defeitos da sociedade capitalista. Em outras ocasiões, contudo, o instrumental teórico utilizado é incapaz de captar o centro nevrálgico do sistema, localizado nas relações sociais de produção. Isto acontece especialmente com os reformistas religiosos, num primeiro estágio, quando as condições de privação e ignomínia a que são submetidas as classes trabalhadoras, em especial nos países pobres, revolta o espírito cristão de sacerdotes e leigos, que todavia, propõem-se a mudar, a reeducar o homem (o rico, o dominador, o patrão, etc), como caminho para que ele mesmo, compreendendo a abjeção de sua ação, renuncie a ela e assuma posição mais cristã no relacionamento com seu semelhante, o que resultaria em aperfeiçoamento para a sociedade. Todas as propostas de mudanças da sociedade pela mudan

ga do indivíduo tendem a utilizar-se da educação como seu meio de realização.

A proposta educacional para o saneamento dos defeitos sociais encontra-se extremamente disseminada, não só entre pedagogos mas mesmo entre economistas liberais e reformistas. Galbraith \* sugere que para que o homem possa libertar-se das malhas em que o "new industrial state" o enreda são necessárias duas condições: "a primeira é que o público tenha bastante entendimento e espírito crítico para por sistematicamente em questão as idéias que o sistema industrial quer impor; a segunda, que exista um pluralismo político que permita aos que, intelectualmente falando, querem subtrair-se do sistema industrial, formular as suas idéias e os seus objetivos"\*\*.

Embora Galbraith saliente, em toda sua obra, que a influência da sociedade sobre a educação é dominante, não consegue fugir à busca de uma educação independente, que permitisse o questionamento das próprias bases da sociedade (embora nos parecesse mais racional a busca de uma nova sociedade, que permitisse repensar a educação, que ela condiciona, por sua estrutura econômico-social). Mas, para Galbraith, tal educação é importante para a consecução pelo homem da almejada emancipação, em relação à sociedade que o absorve. "É evidente que para a emancipação a educação - em particular no nível do ensino superior - tem um papel vital a desempenhar. A educação é, entre outras coisas, um meio de agir sobre as idéias e de encorajar a atitude de crítica. Fazendo da formação técnica e intelectual da mão-de-obra o fator decisivo da produção, o sistema industrial faz a

---

\*Galbraith, J.K. - "The New Industrial State" (O novo Estado industrial), traduzido para o português por Iñês Brandão, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1.973.

\*\* Idem, p. 453/454.

97

exigência de um sistema de educação altamente desenvolvido. Supondo que o sistema educativo serve de maneira geral às idéias do sistema industrial, a influência e o caráter monolítico deste último encontrar-se-ão reforçados. Em contrapartida, se ele é independente do sistema industrial, e se o transcende, poderá ser uma força criadora de espírito crítico, de emancipação e de pluralismo." \*

Mas a educação para Galbraith está organizada para atender às necessidades do novo estado industrial. Na corporação madura, dirá ele, o fator de produção "decisivo" é o suprimento de talento qualificado. \*\* Foi para suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada que se estendeu a escolaridade. A própria valorização da educação decorre dessa função que ela desempenha. "Quando o capital era o fator decisivo, ser-se poupado era a qualidade mais apreciada; pouco importava que a maioria da população vivesse e morasse numa incultura e ignorância espantosas. À medida que a qualificação profissional se tornou importante, a poupança tomou ar de antiguidade e, até, de excentricidade. Em contrapartida, a educação ocupa hoje um lugar mais solene". \*\*\*

Como, compreendendo a relação entre o sistema e a escola, Galbraith ainda quer como instrumento de emancipação?

---

\* idem, p. 453/454.

\*\* idem, p. 349. Neste ponto não usamos a tradução indicada anteriormente, por perder-se nela o sentido real da expressão de Galbraith, que traduzimos mais literalmente. O texto encontra-se como se segue, no original: "In the mature corporation the decisive factor of production, as we have seen, is the supply of qualified talent", conforme a segunda edição revista da New American Library, New York, 1.972, p. 276.

\*\*\* idem, p. 350 (da tradução portuguesa citada).

Sua esperança está depositada na impossibilidade de que o con trole da educação, pelo sistema que ela mesma reforça, seja ab soluto, Isto é, nem mesmo a serviço da manutenção do existente a escola pode garantir a permanência daquele, pois não dispõe de meios para eliminar, embora combata com empenho, reações que em seu próprio seio acabam por vir à tona. A influência do sis tema sobre a escola é desafiada. "A orientação demasiado subor dinada às exigências do sistema industrial encontra oposição, pe lo menos nas coletividades docentes e evoluídas." \*

O aumento da escolaridade gera assim para Galbraith, consequências contraditórias. É verdade que o sistema privilegia as fontes formadoras da tecnoestrutura: as escolas de adminis tração de empresas e de engenharia e, bem assim, de um modo ge ral, as carreiras ligadas às ciências físico-matemáticas. Por ou tro lado, a universidade deve ainda continuar a zelar pelos pra zeres estéticos culturais e intelectuais do indivíduo. \*\*

Na distribuição dos fundos atribuídos à educação é óbvio que o sistema industrial colocará a disposição dos estu dantes, que se destinam às carreiras mais claramente necessárias ao seu próprio desenvolvimento e reprodução, aquelas que formam os novos quadros da tecnoestrutura (administração, engenharia, computação, etc.) e os técnicos que mais diretamente atuarão em sua estrutura produtiva, amplos recursos materiais e as maiores facilidades. A própria garantia de remuneração compensadora faz por garantir candidatos, em grande número, para as escolas que preparam para essas carreiras. Todavia, assegura Galbraith, "o indivíduo que se interesse pela poesia ou pela pintura e que se não preocupa com as perspectivas financeiras, deve pretender o portunidades e possibilidades iguais de uma bolsa de estudo." Do

---

\* idem, p. 454.

\*\* idem, p. 455.

mesmo modo, no campo da pesquisa e dos estudos eruditos, nos quais também o sistema industrial "deve pagar o preço da formação intelectual de seu pessoal assim como da sua pesquisa e desobrigar-se subsidiando o progresso do espírito em todos os campos."\*

Enfim, o combate a uma educação servil aos interesses da sociedade industrial, que indiscutivelmente é exercido pelos "scholars" liberais e reformistas nos EUA, e cuja intensificação se deu sobretudo a partir da grande mobilização política criada pelo movimento de repúdio à guerra do Vietnã, seria elemento importante nas propostas alternativas relativamente independentes da influência do sistema. Essa reação, viabilizada pelo pluralismo, que tem feito dos EUA o cenário adequado para a própria análise crítica do capitalismo e que permitiu o florescimento de um pensamento crítico liberal de incontestável valor acadêmico e social, seria levada a efeito pelos intelectuais, aos quais o próprio desenvolvimento do Estado industrial vai conferir mais poder.

Nessas duas idéias, identifica-se o "pedagogismo" de Galbraith: primeiro, o estamento educacional e científico tem poder, o que lhe vem da "dependência" do sistema industrial, em relação ao fornecimento de mão-de-obra qualificada, que só a escola pode fornecer e, segundo, a comunidade escolar pode oferecer em função desse poder uma alternativa educacional que oponha ao mero atendimento das necessidades do sistema industrial, a abertura, ao estudante, das dimensões estéticas e intelectuais da vida. "Ajudar e encorajar aqueles que são atraídos pela experiência estética e intelectual significa proporcionar meios de exercer um controle vigilante sobre o sistema industrial, e assegurar no mesmo lance o pluralismo indispensável." \*\*

---

\* idem, 457/458. Os grifos são do autor.

\*\* idem, p. 458. O grifo é do autor.

Esse otimismo de Galbraith, baseia-se em que o jo vem tende a encarar o mundo por um prisma novo. Assim o ensino proposto pelo sistema industrial, centrado na técnica e na ampliação da capacidade de trabalho, é maçante, desinteressa a juventude. Enquanto isso, não faltam atrativos a uma "educação que serve interesses puramente intelectuais e estéticos, encorajando o desinteresse em relação aos objetivos do sistema industrial." \*

Galbraith sabe que muitas dificuldades são encontradas no desenvolvimento dessa opção, porque afinal questionar os valores da sociedade vigente não deixa de ser um risco. Como ele resalta, os administradores e professores das Universidades desenvolveram hábitos de solicitude e subserviência, quando o dinheiro para suas instituições está envolvido. Afinal, para eles, as Universidades não estão imunes à ação retaliatória dos donos do poder industrial. Como Galbraith salienta, "é necessário lembrar que os estabelecimentos universitários americanos viveram durante muito tempo, das migalhas das classes ricas e dos fundos públicos que restavam depois de financiadas as despesas realmente importantes: as estradas, os tribunais, a higiene pública, as prisões e os asilos de loucos!" \*\*

Além disso, a "caça às bruxas", de tempos em tempos, invadia, pela fúria dos fanáticos e dos interesses da classe dominante, a escola. Os "controles" do sistema foram acionados contra muitos dissidentes. Nomes como Veblen e Wright Mills podem ser lembrados nesse campo. Galbraith sabe que a dissidência era difícil aos professores, pois, "o empresário ou seus agentes oficiais, prontos a acusá-los de heresia, tinham-nos debaixo de olho". Por isso, "muitos conservaram sua independência menos

---

\* idem, p. 458.

\*\* idem, p. 459.

por coragem que por astúcia, ainda que não se deva subestimar a intransigência assombrosa daqueles que punham a sua vaidade não na riqueza e no poder, mas no direito de pensar." \*

Contudo, analisando os interesses em choque na so ciedade americana industrial contemporânea, Galbraith pensa po der concluir que o estamento educacional e científico tem, hoje, a possibilidade de exercitar sua opção. Em suas mãos estão as cartas decisivas. Dispõe de trunfos. O sistema industrial depen de do pessoal necessário a seu próprio funcionamento, sobretudo dos que lidam com tecnologia, planejamento e organização. "No tempo em que o capital era o fator decisivo, o financiador ti nha consciência do seu poder de negociar. Hoje em dia, o educa dor não se deve mostrar mais ingênuo que ele." \*\*

Se por um lado a tradição liberal da universidade a mericana de certa forma poderia dar ao "scholar" a ilusão de seu poder contra a dominação econômica e política do capitalis ta, a permanência, apesar de todas as críticas acadêmicas, das relações sociais capitalistas nos Estados Unidos, parece indi car que os mecanismos de controle sobre a dissidência, na esco la ou fora dela, exercido pelas classes dominantes, têm se mos trado mais poderosos. A análise desses mecanismos será esboça da nesse trabalho, com remissão a muitos estudos anteriores, que, mesmo nos EUA desvelam sua presença efetiva e eficiente, sob so fisticada aparência "democrática". Até nos países onde a coer ção política é exercida abertamente, o controle da escola costu ma ser exercido mais dissimuladamente. Quando a classe dominan te se sente de qualquer modo ameaçada, pode ser levada a eliminar essa cautela e agir com todo o peso do aparato repressivo do Es tado, dentro dos próprios recintos escolares e universitários.

---

\* idem, p. 460.

\*\* idem, idem.

10 - O REFORMISMO "PEQUENO" DOS VALORES E DA QUALIDADE DE VIDA

Numa linha de valorização da educação, coloca-se tam bém o trabalho de Schumacher,\* cuja análise está voltada para u ma retomada metafísica e epistemológica, que vê na educação o maior recurso para a salvação da humanidade.

Para Schumacher o fator chave do desenvolvimento e conômico nasce da mente humana. É o homem, pois, e não a natureza, que provê o recurso fundamental. O aparecimento da iniciativa, da invenção, a centelha de inteligência e criatividade dão-se repentinamente, transformando-se em atividades criativas, em todos os campos da vida humana. "Talvez ninguém seja capaz de dizer de onde isso surgiu, em primeiro lugar, mas podemos ver como se conserva e até se fortalece: graças a vários tipos de escolas, por outras palavras, pela educação. Numa acepção bastante real, por conseguinte, podemos afirmar que a educação é o mais vital de todos os recursos." \*\*

Desse modo Schumacher reserva à educação um lugar de extraordinário destaque, num mundo em que os problemas se a volumam para o homem e em que o "moderno estilo de vida está se tornando cada vez mais complexo: isto quer dizer que todos de vem tornar-se mais superiormente educados." \*\*\*

Hã uma crença generalizada na educação e no poder da educação. Para Schumacher essa crença na educação é tão forte que ela é tratada como o "legatário residual de todos os nos

\* SCHUMACHER, E.P. - "Small is beautiful - Economics as if people mattered", traduzido para o português por Octávio Alves Velho, e editado pela Zahar sob o título de "O negócio é ser pequeno", Rio de Janeiro, 1977.

\*\* idem, p. 67.

\*\*\* idem, p. 68.

sos problemas". Por isso, "se a era nuclear acarreta novos perigos; se o progresso da engenharia genética abre as portas a novos abusos; se a comercialização traz novas tentações - a solução deve ser cada vez mais e melhor educação." \*

A tal visão escapa, todavia, a possibilidade de que alguns dos males que afetam nossa era, possam estar sendo reforçados por essa educação - panacéia que Schumacher não define, afinal, senão perfunctoriamente. Mishan, \*\* falando sobre as perspectivas da "salvação pela ciência", já mostrara que mesmo aos maiores problemas gerados pela aplicação de certas "conquistas da ciência moderna" (por exemplo, a extinção de espécies pelo uso dos novos defensivos agrícolas que permitem aumentar a produtividade rural), os cientistas costumam reagir prescrevendo maior aplicação de ciência, mais pesquisa. Os próprios erros a realimentarem o mito da ciência humanitária e salvadora. A idéia não deixa de se aplicar com propriedade à educação, apesar de sua total ausência na exposição de Schumacher.

O centro da discussão, para este, se coloca ao nível dos valores. Embora a educação também deva transmitir conhecimentos ligados às técnicas e processos produtivos ("know-how"), esta tarefa é secundária, em relação àquela a que fundamentalmente deve se dedicar: a transmissão de idéias de valor, do "que fazer com nossas vidas". A tecnologia, nas mãos de pessoas que não sabem o que fazer dela é uma grande temeridade! "Presentemente, não cabem dúvidas sobre o perigo mortal em que a humanidade inteira se encontra, não por carecermos de "know-how" científico e técnico mas por sermos propensos a usá-lo de forma destrutiva, sem sabedoria nem discernimento. Mais educação só pode auxiliar-nos

---

\* idem, p. 68.

\*\* Mishan, E.J. - "Desenvolvimento ... a que preço?", Ibrasa, São Paulo, 1.976.

a produzir mais sabedoria". \*

As colocações de Schumacher caracterizam bem o que vimos chamando de pedagogismo: a crença na capacidade messiânica da educação, capaz de transformá-la no instrumento de correção das imperfeições humanas e sociais. A proposta de Schumacher toma essa feição educacional, pois, para ele, a tarefa de nossa geração é a da reconstrução metafísica. \*\* Sua visão de mundo enreda-se num idealismo que afasta, como secundárias, as condições concretas de existência social do homem. Isso apesar de sua vivência em países pobres ter-lhe propiciado oportunidade para observar na prática essas condições e suas causas, que só podem ser encontradas nas relações de exploração e dominação dos trabalhadores como função do capital, insistindo em afastá-las de seu questionamento, que afinal, restrito ao nível individual, perde-se na tentativa mística, psicologista, de se iniciar a "salvação", pela "mudança do homem."

Essa linha de pensamento se clarifica no trecho final de seu livro: "A orientação de que carecemos... não pode ser encontrada na ciência ou na tecnologia, cujo valor depende profundamente dos fins a que servem; mas ainda pode ser encontrada na tradicional sabedoria da humanidade" \*\*\*. O apelo ao conceito que, pela ambiguidade, parece nada significar - a "tradicional sabedoria da humanidade" - assume feição conservadora, e parece destinado à crítica do capitalismo monopolista de tecnologia avançada, acenando a formas anteriores de organização da vida sócio-econômica, em especial o capitalismo concorrencial dos "pequenos" produtores, visto, romanticamente, como mais "natural", em oposição à automação e ao maquinismo alienantes de nos

---

\* Schumacher, op. cit., p. 69.

\*\* idem, p. 86.

\*\*\* idem, p. 261.

tos dias. Sobre o caráter real da vida na primeira fase do capitalismo, mais que uma visão ingênua, a perspectiva da classe trabalhadora poderia alterar, profundamente, a sedução de Schumacher. É verdade que historicamente não se pode deixar de reconhecer ao capitalismo um sentido revolucionário, na medida em que elimina os privilégios de sangue, a servidão e, de certa forma, os estreitos limites à liberdade individual no trabalho, embora, neste caso, a mudança tenha sido mais formal que substancial, condições essas, que caracterizavam o mundo das corporações e dos feudos medievais.

Todavia, não é por introduzir a maquinaria e incrementar, hoje, a automação, que o capitalismo se degenera. Em outras palavras: sua degenerescência não se dá ao nível técnico da produção, como resultado do progresso tecnológico. São as relações entre as pessoas enquanto agentes produtivos, mediadas por relações entre pessoas e coisas, as relações de propriedade e posse dos meios de produção, que colocam os agentes em diferentes posições no processo produtivo, como trabalhadores e capitalistas, que se constituem na base de todo o sistema. Essas relações sociais de produção capitalista, induzem necessariamente à exploração da força de trabalho em benefício do detentor dos meios de produção, o capitalista. A iniquidade fundamental do sistema não depende do grau de sofisticação tecnológica mas da realidade concreta de que os frutos do trabalho pessoal do indivíduo acabam sendo apropriados por outrem, em detrimento daquele. E, mais que isso, em detrimento da sociedade, já que os critérios que "legitimam" essa apropriação escondem, sob a ilusão de que a capacidade de cada um é responsável por sua posição no sistema produtivo, a realidade concreta da expropriação, pela minoria detentora do capital e do poder político que o garante, da maioria dos homens que somente dispõem de sua força de trabalho

para sobreviver. O interesse pessoal sobrepõe-se ao social.

Se o capitalismo concorrencial dos primeiros tempos pode parecer menos "feroz", quando analisado hoje, comparando-o com sua forma desenvolvida - o capitalismo monopolista e imperialista - não se deve perder a perspectiva de que ambos são um único e mesmo sistema, em diversas fases de seu desenvolvimento necessário. Foi o capitalismo competitivo que mereceu as críticas demolidoras dos socialistas clássicos, as quais, se de um lado não devem ser tomadas como a verdade definitiva e dogmática, devendo ser permanentemente revistas perante as novas formas econômico-sociais assumidas pela dominação-exploração do capitalismo, colocam-se como ponto de referência obrigatória no que tem de insuperadas, quanto à substância do capitalismo, inerente a qualquer dos seus estágios.

Procurando estremar formas diversas da mesma realidade, sem analisar criticamente sua própria substância, Schumacher corre o risco de não atingir o fundamental, perdendo-se no epidérmico. Seu trabalho acaba por revelar-se, em alguns momentos, mais ao nível do jogo-de-palavras, do que no da elucidação das relações de causalidade e das contradições do mundo econômico, político e social.

A proposta de Schumacher faz apelo à transformação individual e íntima do homem, como caminho para solução de seus problemas. A cada um competiria colocar a própria "casa interior" em ordem. Quando a realidade social deve ser questionada, o que para Schumacher se dá, por exemplo, no campo da qualidade de vida, da defesa ecológica, da proliferação dos apetrechos bêlicos nucleares, são, sempre, a via individual, a mudança e o aperfeiçoamento pessoal, a conversão do indivíduo, os instrumentos hábeis para resolver as questões. Por isso a educação assume papel de relevo. Bons homens, educados, para melhorar a huma

nidade, e tudo se resolve.

Novamente mais que um reformista, Schumacher parece identificar-se com a linha conservadora. Se entre os reformistas o incluimos, tal se deu em função de dois elementos: primeiro, sua compreensão do fato de que a sociedade capitalista atual precisa ser revista, devido às distorções ocasionadas na vida do homem contemporâneo, e segundo, porque a sua inclusão entre os reformistas serve para desmistificar a visão ingênua de que todo reformismo é necessariamente um passo adiante, encerra um sentido "progressista", positivo. Ao contrário, a reforma pode destinar-se à transformação do mundo, na direção de uma sociedade mais justa e baseada na valorização do homem e do trabalho, e na rejeição dos critérios de interesse e "mérito" pessoal no estabelecimento de relações entre os homens, ou, de outro modo, pode ter o sentido de restaurar elementos perdidos na evolução necessária da organização econômica da sociedade, que na sua marcha inexorável, conduzida pelo homem, sujeito ativo da história, supera momentos de sua realização, aos quais se apegam e pretendem retornar alguns reformistas idealistas que não percebem que até mesmo nas suas mais gritantes injustiças e nas suas mais destrutivas formas, a evolução do capitalismo prepara e realiza sua substituição.

Schumacher, entretanto, não pretende ou mesmo admite uma transformação substancial. Ao contrário, nos propõe um capitalismo em miniatura, onde não o fenômeno da exploração, mas sua dimensão resta questionada.

A pequena empresa, a pequena cidade, a tecnologia intermediária, etc., o culto da pequena escala, leva à aceitação de que todos os males sociais decorrem de um superdimensionamento das instituições capitalistas, que, no entanto, seriam "boas" se mantidas em dimensões adequadas. Ocorre que essa visão encer

ra uma ingenuidade elementar: a limitação da expansão da empresa capitalista é sua própria condenação. A empresa capitalista não explora o trabalhador porque o capitalista (o empresário) é "mau", mas porque sua própria essência está em utilizar-se do trabalho alheio de cujo excedente se apropria, acumulando desse modo os capitais que reinvestirá na sua própria expansão, que por sua vez ampliará sua capacidade de apropriação de novos e maiores excedentes. Cercear a expansão da empresa capitalista é interferir no seu ciclo vital. Se se limita o empresário confinando-o a uma certa escala de atividades, que fará ele com seu lucro? Não pode investi-lo, posto que isso ampliaria a escala de sua atividade. Não tem sentido o lucro do capitalista senão como gerador de novos investimentos. Não há o que fazer com ele. A empresa capitalista necessita reproduzir-se e expandir-se como o ser humano necessita do ar que respira. Tirar-lhe a possibilidade de crescer é condená-la ao perecimento.

Não há meio capitalismo, nem capitalismo pequeno. O capitalismo de pequenos empreendedores que concorrem pelo mercado, o capitalismo concorrencial do passado, tende inexoravelmente para o capitalismo monopolista contemporâneo. O que se precisa é substituir as relações sociais de produção capitalistas, por novas relações que não se baseiem na exploração dos trabalhadores. Não tem sentido considerar-se a exploração grande má, se se concorda com a pequena. O que se precisa combater é a exploração em si, qualquer que seja sua dimensão. A exploração do homem que trabalha pelo que detem os meios de produção, estes também, afinal, trabalho, mas trabalho objetivado, trabalho morto, anteriormente expropriado aos trabalhadores. O capitalismo já deu seus frutos, ao expandir extraordinariamente a produção das utilidades, ao desenvolver as inovações tecnológicas e sociais superando e substituindo o feudalismo e corporativismo medievais. Sua

dinâmica interna levou à expansão, à concentração da riqueza e renda nas mãos da minoria dos donos do capital, à proliferação das grandes concentrações urbanas em que, à volta das fábricas, se reuniam os trabalhadores. Estes nada mais podiam senão ceder sua força de trabalho à empresa capitalista em troca de um salário "de mercado", que lhes permitia sobreviver e trabalhar. Sobreviver para trabalhar. Das próprias condições concretas de sua existência todavia, a classe trabalhadora extraiu as lições que permitiram oferecer alternativas ao mundo de exploração do capitalismo. Para ela, é preciso substituir as relações de exploração entre os homens, características da sociedade de classes, por relações de comunhão, de cooperação e de convivência, mas para isso é preciso, antes de mais nada, eliminar-se a sociedade capitalista em que não pode haver senão aquelas relações de exploração. Eliminá-la e não substituí-la por uma nova sociedade capitalista de pequenas (e nem por isso indolores) explorações.

## 11 - REVOLUÇÃO PELA EDUCAÇÃO ?

Embora a adoção de uma via pedagógica para a solução dos problemas da sociedade esteja basicamente associada ao conservadorismo e, em certo sentido, a um reformismo, que se esgota numa revisão não fundamental das relações sociais e econômicas, seu apelo acaba por atingir muitos revolucionários, que passam a depositar, na educação, suas melhores esperanças na transformação da sociedade existente e, sobretudo na construção da sociedade nova.

É preciso ressaltar que a educação, como é vista por esses revolucionários não tem, a princípio, qualquer semelhança, no que diz respeito aos objetivos a ela atribuídos, com a educação institucional capitalista, cujas características vimos esboçando neste trabalho. Todavia, aceito o princípio da eficiência da veiculação escolar de um projeto social, político e econômico, um revolucionarismo pedagógico acaba, ao se institucionalizar, por transformar a escola num instrumento de implementação desse projeto, vale dizer de sacralização da sua ideologia, de legitimação de seu esquema de poder e de anatematização de todas as formas de questionamento aberto da construção da sociedade nova, que leva ao sectarismo e à cristalização de uma verdade dogmática, que é a própria negação da revolução e do pensamento crítico.

Nessa linha, uma proposta de educação para a construção do mundo socialista pode tornar-se apenas a linha de frente da perpetuação do transitório, isto é, do interesse de auto-preservação de uma burocracia que faz do autoritarismo o instrumento político que viabiliza seus privilégios políticos e eco

nômicos. A experiência histórica do socialismo autoritário, a partir da revolução soviética, não deixa dúvidas quanto ao risco de se transformar um processo de mudança radical da sociedade, numa institucionalização dessa natureza, frustrante dos prôprios objetivos revolucionários. Seu corolário, o stalinismo, acaba por se colocar como uma forma totalitária de dominação do Estado, que impede, antes de implementar, uma real eliminação das relações de dominação sobre o homem que trabalha, mesmo quando o fundamento dessa dominação, a exploração capitalista, tenha sido eliminado.

As formas de organização da juventude nos regimes fascistas tem um paralelo inegável nos "pioneiros", que não dispensam sequer a uniformização para-militar, a que também não fogem as mais conservadoras escolas, no capitalismo, e os inefáveis movimentos dos escoteiros no Ocidente.

Divergir torna-se tão perigoso, no socialismo, como sempre o foi no Estado capitalista, e é certo que nos mais liberais dentre estes, sintomaticamente os mais ricos e os que mais se beneficiam da pilhagem imperialista, existe um clima de maior liberdade relativa, sobretudo nas áreas da imprensa, da universidade e dos sindicatos.

Os revolucionários que acreditam na escola socialista, construtora de um novo homem, correm o risco de nunca produzi-lo, enquanto não forem capazes de enfrentar as "verdades" da burguesia no campo das idéias, não no da repressão policial, o Estado pretensamente socialista a repetir os procedimentos históricos que caracterizaram no passado, como caracterizam hoje, o despotismo e a irracionalidade do fascismo, a serviço da dominação capitalista.

Apesar de que a implementação prática de uma escola engajada na construção de uma sociedade nova se faz com es

ses riscos, o otimismo, de certo modo idealista, dos revolucionários históricos, valorizava a escola não como meio de inculcação da nova ideologia hegemônica, após a destruição do capitalismo, mas ainda enquanto escola capitalista, como centro de levantamento e discussão de idéias, que, lhes parecia, constituíam-se no fermento revolucionário. Como, afinal, a crítica à escola e à educação como instrumentos de conservação do existente só se desenvolve, no pensamento revolucionário, muito após a crítica mais fundamental à exploração econômica, e como os teóricos da revolução, salvo exceções, são intelectuais formados no âmbito da escola capitalista, não é difícil entender que os revolucionários valorizassem a "cultura" escolar como instrumento de conscientização política, sobretudo de preparo de uma elite intelectual que se encarregaria da crítica da sociedade vigente.

A cultura enciclopédica ostentada por alguns dos precursores do socialismo e, de modo particular, a erudição do próprio Marx, não deixam dúvidas quanto à sua preparação acadêmica nos quadros da escola tradicional. Em Gramsci encontramos mesmo uma paradoxal defesa do modelo "clássico" de formação cultural, com explícita defesa do estudo das línguas mortas e de uma educação a qual, para se dizer o mínimo, poder-se-ia chamar conservadora.\* Isso, contudo, não impede Gramsci de se consti

---

\* Sobre esse ponto, ver por exemplo a polêmica mantida por Gramsci contra a pedagogia proposta pela reforma Gentile, quando define-se ele, antes pela escola do tipo clássico que precede àquela, do que pela educação embasada no "idealismo" modernizador da escola fascista. Manacorda, analisando os diversos textos de Gramsci sobre educação, ressalta várias passagens em que transparece uma certa admiração pela escola acadêmica (clássica), na qual, aliás, Gramsci se houvera formado. Esse sentimento não impede a Gramsci uma perfeita visão dos defeitos de tal escola. Cf. Manacorda, M.A. - "La alternativa pedagógica", já citado.

tuir num dos mais profundos críticos da educação capitalista, como instrumento de reprodução das relações sociais de produção capitalista.

A valorização da educação formal entre os revolucionários não é fato isolado. Ao contrário, é encontrada em quase todos os grandes precursores do movimento socialista, de Babeuf a Saint-Simon, de Owen a Proudhon, de Lenin a Ferrer. Há certa pedagogia no trabalho de propagação revolucionária. Uma educação revolucionária pode ser importante instrumento de conscientização - libertação, embora incida em grave engano o revolucionário que pretenda "fazer a revolução através da educação!" Marx lançou as bases da nova educação que, centrada no princípio pedagógico do trabalho, deveria substituir a educação capitalista, comprometida com o sistema de exploração a que serve. Mas o próprio Marx adverte contra os que esperam transformar o mundo pela educação, lembrando que antes disso, os próprios educadores precisam ser educados. Portanto, a valorização da educação entre os socialistas se dará a dois níveis: o da crítica à educação capitalista e o da edificação da educação revolucionária. Se por um lado, no primeiro desses níveis conseguiu-se desenvolver uma análise séria da escola capitalista, muito mais difícil tem-se mostrado a evolução em direção a uma educação que permitisse a realização integral do homem. Embora pedagogos isolados tenham contribuído substancialmente para a criação de uma base teórico-prática para tal fim, de que são exemplos destacados os trabalhos de Paulo Freire e Celestin Freinet, tais contribuições se deram muito mais no mundo capitalista, como resultado da necessidade de se enfrentar a dominação ideológica, de que a escola capitalista é instrumento, do que nos países onde um sistema educacional tenha se implantado sob orientação socialista. Nestes, a institucionalização, não o questionamento aber

to, dominou e incumbiu-se da castração do pensamento crítico, substituído pela ortodoxia. Restam-nos, além das experiências isoladas, o alento único do constante aprofundamento da crítica da educação capitalista, à qual deve, necessariamente, somar-se também a crítica da educação autoritária socialista, sempre em defesa da manutenção das estruturas autoritárias de poder do Estado que, institucionalizando o ímpeto revolucionário, torna-se defensor dos privilégios da nova classe dirigente.

Realmente, a crítica, à escola tradicional vem sendo desenvolvida pelos pensadores revolucionários, quer a partir de uma análise fundamental de seus efeitos, no plano teórico portanto, quer com base nas experiências pessoais de cada um, absorvidos de dificuldades a obstacularem a plena realização de sua própria dissidência intelectual, nos quadros institucionalizados da educação conservadora.

Ferrer, ao lançar as bases de sua escola moderna afirma que não será necessário fazer mais do que o contrário do que lhe tinha feito a educação tradicional, clerical e autoritária na Espanha do século XIX.\* Para Lenin, a crítica da antiga escola deve separar "o que ela tinha de mau do que tinha de bom, isto é, o que permanece útil, ou seja, a assimilação dos conhecimentos acumulados pela ciência humana e sem os quais o comunismo não pode passar, ou, ainda melhor, dos quais ele resulta!" \*\* Enquanto Ferrer "quer bombardear a sociedade capitalista com livros, jornais, cursos diurnos e noturnos e difusão da instrução popular" \*\*\*, Lenin vê na pedagogia socialista um instrumento para "aprofundar e alargar a influência sobre as massas." \*\*\*\*

---

\* As referências aos revolucionários que se preocupam com o trato de questões pedagógicas, neste capítulo, tem por base a obra de Maurice Dommanget, "Os grandes socialistas e a educação, de Platão a Lenine", Publicações Europa-América, Braga, 1.974.

\*\* Dommanget, M., op. cit., p. 512

\*\*\* Idem, p. 414.

\*\*\*\* Idem, p. 516.

Ferrer pretende, com sua "Escola Emancipadora do Século XX", extrair do coração dos homens tudo o que os divide, substituindo-o pela fraternidade e solidariedade, indispensáveis à liberdade, e ao bem estar geral para todos." \* Acredita profundamente numa educação libertadora, mesmo no seio da sociedade capitalista (a Espanha em que vive, em fins do século passado e início deste, é ainda uma monarquia e o clima intelectual é inquisitorial). Por sua crença, trabalhará com extraordinário afinco e acabará por pagar com a vida, diante do pelotão de fuzilamento, pelo seu ideal, pelo seu amor à liberdade, numa sociedade dominada pelo mais estreito e violento sectarismo clerical, que não dispensa, nos dias que antecedem sua execução, novas tentativas de convertê-lo à fé, mediante insistente pregação, a que é coagido a suportar, sem que sua convicção se abale. Permanece imutável. Sua resistência é um testemunho profundo. Morre enfrentando seus executores com o brado de "Viva a escola moderna".

Lenin transforma-se no primeiro revolucionário socialista a tornar-se governante, após o sucesso da revolução soviética em 1917. Por isso tem o privilégio único de poder passar, ao nível de todo o sistema educacional, da teoria crítica da educação capitalista, à implantação de uma educação institucional socialista. Colocar a educação a serviço da nova propos

---

\* O programa da Escola Moderna começa com as seguintes afirmações: "La mission de la Escuela Moderna consiste em hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. Para ello, substituirá el dogmático por el razonado de las ciencias naturales". (Francisco Ferrer-Guardia, "La escuela Moderna", F.O. R.U., SD.

ta social, se por um lado correspondia ao natural desdobramento da tomada do poder, por outro, levaria, como não poderia deixar de ser, à sua posterior cristalização, impeditiva de uma verdadeira abertura. A revolução institucionalizada deixa de agir para reagir. Torna-se reação. A permanência de Lenin à testa do governo soviético foi extremamente curta. Não se lhe pode atribuir toda a culpa pelos desvios que levaram a organização soviética ao autoritarismo burocrático que Rosa Luxemburg e outros revolucionários, já denunciavam nos primeiros anos da revolução.\* Todavia, o sentido da educação revolucionária, ao deixar o nível crítico e implantar-se como aparato do Estado autoritário, certamente frustraria os revolucionários mais autênticos, que esperavam assistir à construção da sociedade do trabalho e da liberdade, num clima propício à plena realização do homem.

A pedagogia revolucionária não se desenvolveu, no entanto, em um único sentido, a desaguar no autoritarismo que, apesar do inegável e extraordinário progresso científico e tecnológico da União Soviética, questiona as bases humanas e sociais desse desenvolvimento. Numa outra linha, pensadores revolucionários preocupados mais com os aspectos políticos da dominação da classe trabalhadora do que com sua exploração econômica, numa visão que, afinal, apresenta a exploração como decorrente da dominação política, ao invés da dominação ser momento e instrumento da exploração econômica, têm centrado sua proposta pedagógica na crítica e superação dos mecanismos burocráticos de sujeição do estudante na escola conservadora e no seu "preparo" para a aceitação da forma organizacional hierárquica (piramidal), como sendo a "única", que a organização autoritária da

---

\* Sobre o assunto ver Tragtenberg, M. - "Burocracia e Ideologia", Editora Ática, São Paulo, 1974, especialmente o capítulo V.

escola instrumenta, complementando e ampliando a ação da família tradicional, e preparando o trabalhador dócil para as empresas capitalistas.

Dentre as análises, de linha libertária, dos problemas da educação, situa-se a da pedagogia institucional, desenvolvida sobretudo na França. Os trabalhos de Lourau \* e de Lobrot \*\* se colocam nessa perspectiva. Lobrot desenvolve a análise da pedagogia burocrática, estendendo sua crítica aos pontos nevrálgicos da estrutura da educação tradicional: a relação professor-aluno, o sistema de provas e exames, a aparente abertura sob a qual é exercido o estrito controle da burocracia sobre alunos e mestres.

Pelo truismo, mas truismo enfático, pleno de significação, que encerra, uma expressão de Lobrot é extremamente sugestiva. "A única coisa que se pode dizer se um aluno responde acertadamente a uma pergunta de Geografia", diz ele, "é que ele respondeu acertadamente à pergunta que lhe foi feita". \*\*\* Essa expressão sintetiza a alienação de um ensino centrado na preparação para provas e exames, permanentemente instrumentado pela coação, que Lobrot quer ver substituído por outro, cujos elementos fundamentais são a liberdade e a motivação. "A criança só aprende, na medida em que o fim pretendido subsiste." \*\*\*\* Por isso

\* Lourau, Rene - "Analyse institutionnelle et pédagogie", EPI, Paris 1971.

\*\* Lobrot, Michel - "A pedagogia institucional", Iniciativas Editoriais, Lisboa, 1973; e "Les effets de l'education", ESF, Paris, 2<sup>ème</sup> Edition, 1974.

\*\*\* Lobrot, Michel - "A pedagogia institucional", p. 184.

\*\*\*\* idem, p. 202.

não tem sentido educação como mera preparação para exames, pois "se quisermos que a aprendizagem se mantenha, devemos fundamentá-la em motivações duráveis, por exemplo, o gosto pelo saber, pela descoberta, pela pesquisa, ou na sua utilização futura." \*

À pedagogia burocrática, que é "uma pedagogia fundada essencialmente na coação", Lobrot opõe a não diretividade, a não coação, o trabalho em comum, o respeito pelo interesse do educando, a auto-responsabilidade, a liberdade de sua pedagogia auto-gestionária.

Há, no entanto, certo grau de idealismo que impregna a obra de Lobrot, sobretudo no que se refere à sua crença, definitiva e absoluta, no valor da educação como instrumento de mudança da realidade econômico-social. Sua análise esquece a força condicionante da estrutura econômica da sociedade e sua perspectiva dos fenômenos sociais acaba por mostrar-se limitada, o político sobrepondo-se ao econômico, a dominação burocrática à exploração capitalista. Dessa distorção básica, Lobrot passa à sua explicação "psicologista" de que "nenhuma instituição existiria se não fosse mantida em cada momento de sua existência pela totalidade dos indivíduos que dela fazem parte e que incessantemente a aceitam ou rejeitam, a conhecem e a utilizam..."\*\* Lobrot, portanto, considera que todas as instituições dependem da mentalidade dos indivíduos que fazem parte dela. Mudar essa mentalidade é o caminho para mudar a instituição. Ora, dirá Lobrot, "essa mentalidade depende por sua vez da educação". Embora o conceito de educação seja muito mais amplo que o de escola, incluindo todo lugar ou organismo onde se aprende alguma coisa, a escola é lugar privilegiado pois, estando organizada para a educação, tanto pode bloquear totalmente as possibilidades de

---

\* Lobrot, Michel - idem, p. 202.

\*\* idem, p. 525.

transformação dos indivíduos (das mentalidades) e por esse meio, também da própria sociedade, como permitir uma abertura máxima para o mundo. A confirmação de uma dessas possibilidades dependerá, para Lobrot, da instituição-escola, concebida quer como superestrutura organizacional, quer como vontade coletiva dos indivíduos.

Define-se, pois, um messianismo pedagógico levado a extremos, que pretende mudar radicalmente o mundo pela educação libertária. A sociedade autogestionária é o ideal a atingir. O instrumento de transformação da sociedade, que implementará a realização desse ideal é a educação, porque, para que a auto-gestão social se torne viável, é preciso profunda mudança institucional, que só pode se realizar pela mudança da mentalidade dos indivíduos, a qual, por sua vez, é formada e deve ser alterada pela educação, sobretudo na escola.

Todo o pensamento de Lobrot, nesse momento, passa a ressentir-se de um vício fundamental: a circularidade. Como a mudança das instituições depende da mudança da mentalidade de seus membros, e esta por sua vez depende da escola, como se poderia efetivar a mudança se a própria escola é, também ela, instituição burocratizada?

Lobrot finaliza seu livro tentando superar essa contradição básica, estatuidando: "é preciso começar pela Escola. A Sociedade de amanhã será pela Escola ou negar-se-á a si própria."\*

Essa tentativa de síntese, renova, entretanto, a iniquidade da contradição não superada: "Sem uma auto-gestão pelo menos em nascimento, sem uma responsabilização dos alunos por si próprios, sem uma destruição, pelo menos parcial, da burocracia

---

\* Lobrot, op. cit., p. 526.

cia pedagógica, não se pode esperar nenhuma formação verdadeira, portanto, nenhuma mudança na mentalidade dos indivíduos. Vê-se imediatamente qual a repercussão no plano social. A sociedade afunda-se em problemas e conflitos insolúveis."\*

A crítica que outros intelectuais revolucionários fazem a tal linha de argumentação, sugere que enquanto o questionamento da sociedade se fizer na linha de análise causal, a apresentada por Lobrot, não se conseguirá atingir o cerne mesmo do sistema de exploração da classe trabalhadora. Não ir ao cerne, concluem, é mantê-lo intocado, é perpetuá-lo. O messianismo pedagógico, mesmo em sua expressão "revolucionária" acaba por se mostrar útil à conservação do "status quo". Pode ser conveniente a crença nas soluções educacionais para os problemas sócio-econômicos. A esperança nas soluções sem conflitos, floresce ainda entre muitos. Um otimismo assim ingênuo, temem eles possa tornar-se óbice à verdadeira luta pela transformação das condições concretas da existência do homem e da organização da sociedade.

---

\* Lobrot, op. cit., p. 526.

12 - DIALÉTICA DA EDUCAÇÃO

Existem indícios reveladores de que a educação não desempenha apenas as funções a ela atribuídas pelas classes dominantes. Isto quer dizer que, embora a educação atue como instrumento de aumento da mais-valia relativa, e embora a educação seja também instrumento de integração dos indivíduos, o que vale dizer de disseminação da aceitação da hierarquia e da dominação inclusive pelos que na ordem vigente são expoliados de tudo e devem, com a força de seu trabalho, suportar e enriquecer os "superiores", os efeitos da educação vão além dos limites desejados pelos exploradores. Há dificuldades de se conter a educação nos limites do desejável e em sua dinâmica, o processo educacional, uma vez deflagrado, transcede os objetivos da classe dominante, que dela se quer valer para os fins identificados. Esse fenômeno não passa despercebido aos próprios dominadores. A identificação dos indícios que tratamos, pode ser localizada na inquietação e desconfiança com que os conservadores viam, no passado, a extensão do acesso à escola para as crianças das classes trabalhadoras, na violência das ditaduras contra a dissidência intelectual, na censura à imprensa, na limitação à liberdade de pesquisa e de crítica nas universidades e, mais que em qualquer outro fato, na permanente repressão aos movimentos de rebeldia dos estudantes, fenômeno que, em sua universalidade, desafia diferenças de nível de riqueza e de organização sócio-econômica, e tem merecido a atenção de inúmeros estudiosos, um dos quais a designou: "a revolução dos estudantes". \*

---

\*Califano, Joseph A. Jr. - "The students revolution - a global confrontation", W.W. Norton, New York, 1970.

Nos países em desenvolvimento, onde os baixos níveis culturais da grande maioria da população faz do simples acesso a um lugar na universidade um verdadeiro privilégio, quase sempre os privilegiados da ordem econômica, os capitalistas e o Estado, que atua para garantir os privilégios destes, têm enfrentado questionamento e oposição mais ou menos ativa entre universitários. As tentativas de cooptar uma parcela maior deles, esbarra em limitações "de mercado" e podem deixar de ser "lucrativas" para os capitalistas, cujas técnicas de arregimentação, todavia, não deixam de clarificar os critérios reais dessa escolha dos que, dentre os explorados, serão elevados às feitorias dos exploradores e, assim, participarão, canhestre e secundariamente, dos frutos da exploração da classe trabalhadora. Nesses critérios, como explicitou Tragtenberg\*, a ascensão depende mais da cumplicidade com o sistema do que da escolaridade.

Existe contradição entre as oportunidades oferecidas pelo capitalismo de tecnologia avançada a pequeno número de técnicos altamente qualificados, e a disseminação das aspirações à educação como veículo de progresso social. Realmente, de um lado, o sistema produtivo necessita, no seu estágio de desenvolvimento atual, de técnicos e operadores altamente preparados, mas em pequeno número, e amplia nas fábricas, oficinas e escritórios, o número de funções que por se desenvolverem através de tarefas repetitivas, parcelares e rotinizadas, podem ser ocupadas por pessoal sem habilitação. Por outro lado, a ideologia da dominação apresentando a educação como instrumento precípuo de progresso pessoal e mobilidade social, é arma indispensável para o indivíduo em sua luta pelo "lugar ao sol", na competição meritocrática.

---

\* "A escola como organização complexa", p. 29

ca, induz aspirações à educação que o sistema não pode frustrar "ab initio", sem, pelo menos, "permitir uma tentativa". O atendimento à demanda educacional decorrente, acrescenta um contingente de "educados", sem oportunidade efetiva de trabalho e realização das aspirações criadas que, se por um lado engrossa as fileiras do exército de reserva, de modo a desvalorizar o trabalho qualificado, submetendo-o mais dócil à exploração (mais produtiva), não deixa, ao mesmo tempo, de constituir-se em elemento de fricção e perturbação da necessária "tranquilidade" para produzir e desenvolver, da estabilidade, tão louvada e desejada pelos beneficiários da "ordem" vigente.

O sistema tenta neutralizar os efeitos da perturbação desse contingente "disfuncional", esvaziando sua insatisfação de elementos potencialmente perigosos (revolucionários). Assim os movimentos de descontentamento ou rebeldia, antes de tomarem um sentido definido, que eventualmente pudesse questionar o que realmente importa, isto é, as relações sociais de exploração capitalista, são absorvidos pelo sistema. Tal ocorreu, por exemplo com os movimentos "hippies", que apareceram aos trabalhadores como um movimento de vagabundos. Em virtude da absoluta impossibilidade de, divorciados da classe trabalhadora, se tornarem verdadeiramente revolucionários, os jovens "hippies" operaram sua reinclusão gradativa na sociedade capitalista, esvaziando o que se pretendeu fosse uma "contra-cultura". A guerra \* em sua crueza e injustiça flagrante induziu muitos jovens a uma aberta oposição aos cânones "oficiais" da sociedade americana, que seus pais endossavam. Na expressão de Roszak, "através de uma dialética que Marx jamais poderia ter imaginado, a América tecnocrática produz um elemento potencialmente revolucionário entre

---

\* No caso, o conflito na Indochina.

sua própria juventude. Em lugar de descobrir o inimigo de classes em suas fábricas, a burguesia enfrenta-o na sala de jantar, nas pessoas de seus próprios filhos mimados". \*

Salvo exceções, os letrados rebeldes (afinal só os cultos podem oferecer uma contra-cultura) foram sendo incorporados a uma sociedade que consentia em permeabilizar-se a muitas de suas "idéias avançadas", como as relativas à liberdade sexual, ao culto do ecológico, à qualidade de vida, à paz e amor, desde que os mecanismos de exploração do trabalho pudessem permanecer funcionando aceleradamente. Até mesmo essas idéias foram transformadas pelo marketing das empresas capitalistas, isto é, em veículo de realização de lucros, de apropriação de trabalho excedente.

Entre todos os mitos advindos dessas jornadas de revolucionarismo "alegre" ou da "sociedade do lazer" ou da viabilidade da realização da felicidade humana pelo absenteísmo do trabalho, mostra com clareza o sentido pequeno-burguês desse reformismo ou "revolucionarismo" saído da educação capitalista. Sobre este ponto é elucidativa a crítica de Gintis\*\* à proposta de Illich\*\*\* em "Sociedade Sem Escolas", em especial quanto à análise deste sobre a opção entre trabalho e lazer, que Gintis mostra

---

\* Roszak, Theodore - "A Contracultura", Vozes, Petrópolis, 2ª edição, 1972, p. 44/45.

\*\* Gintis, Herbert - "Toward a Political Economy of Education: a Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society", in Harvard Educational Review, 42, February, 1970, p. 70 a 96.

\*\*\* Illich, Ivan - "Sociedades sem escolas", Vozes, Petrópolis, 3ª edição, 1976

ser fruto de uma visão apolítica tendente a fazer acreditar que os "vícios" ou as disfunções do capitalismo seriam sanados pela diminuição da manipulação burocrática dos indivíduos, já que para Illich é a interação manipulativa do indivíduo pelas agências controladas pelas burocracias empresariais e estatais, a fonte da consciência "institucionalizada" do consumidor, que o faz escolher objetos que lhe são assim impostos, no lugar de suas "reais" necessidades. Sem escolas (ou sem propaganda, etc), o indivíduo se liberaria para o lazer, já que o trabalho só é valorizado na medida em que é visto como meio de acesso aos bens cujo consumo é manipulativamente transformado em algo intrinsecamente valioso. Gintis demonstra que essa linha de análise de Illich, tendente à sua proposta de desescolarização, de desinstitucionalização, para desmanipulação, baseia-se, como muitas das críticas contemporâneas da sociedade capitalista, em uma ênfase no consumo, como se este pudesse ser tomado como realidade fundamental, quase que dissociado da produção. A compreensão mais profunda da realidade social deve estruturar-se necessariamente no estudo da maneira pela qual os homens produzem os bens materiais e no modo pelo qual se relacionam para fazê-lo, isto é, nas relações sociais de produção. Se tomarmos esse ponto de vista, o que aparece a Illich como "vício" do capitalismo, como critérios disfuncionados, porque viciados, etc, não é mais do que a própria operação normal do sistema. Não são as instituições manipulativas (inclusive a escola) que falham por o serem e se expandem, viciadoras, disfuncionando o capitalismo. É o capitalismo que se utiliza dessas agências de serviços para manter, desenvolver e reproduzir as relações sociais capitalistas de produção.

Na medida em que todo o processo capitalista se assenta na apropriação do excedente gerado pelos trabalhadores no

processo de produção, e em que o excedente é o resultado da produção menos a parcela destinada à manutenção, à reposição e à reprodução da força do trabalho, é obvio que o consumo tem importância, mesmo porque a parte que o trabalhador consumirá da própria produção, dependerá o volume do próprio excedente. A falta de consumo paralisaria, através dos estoques crescentes, o próprio processo de produção. A produção já inclui a própria distribuição do produto; os próprios níveis de consumo dependerão, em última análise, da posição dos indivíduos no processo de produção, como trabalhadores ou como capitalistas. Como Gintis observa, não há razão para se acreditar que os indivíduos consumiriam ou trabalhariam muito menos onde a socialização manipulativa fosse eliminada. Limitando sua análise à manipulação dos consumidores (a escolarização seria a pré-alienação dos consumidores dóceis) Illich embora possa ter levantado questões críticas relevantes sobre o aparelho escolar, não consegue ir além do periférico. Acaba caindo num pedagogismo às avessas, na medida em que supervaloriza a importância negativa da educação escolar ao colocar imensas expectativas no poder liberatório da desescolarização, o que, afinal, tira da estrutura econômica o seu caráter condicionante, para propor uma visão individualista de mundo, em que o homem estaria sendo "pervertido" pela manipulação institucional, e que por isso seria recuperado na medida em que a desinstitucionalização eliminasse a manipulação e, portanto, a perversão temporária da "essência natural do indivíduo". Como salienta Gintis, a concepção de indivíduo com prioridade sobre a sociedade é um "nonsense".

O capitalista dispõe-se a abandonar qualquer valor que a sociedade capitalista tenha aceito, se este não se referir ao seu mecanismo básico: a exploração do trabalho, pela apropriação

ção, por ele, do excedente de produção gerado pelo trabalhador .

O objetivo fundamental, se não único, do capitalista é a obtenção de vantagem econômica, que só lhe é possível pela apropriação dos excedentes gerados pelos trabalhadores. A empresa capitalista, para usarmos a expressão tradicional da economia burguesa, tem por objetivo o lucro. O lucro é elevado à posição de mola propulsora do esforço humano em organizar a produção, isto é, constitui-se no grande motivador da atividade dos empresários. Não fora a possibilidade da aplicação do seu engenho lhe possibilitar a obtenção de ganhos econômicos, é que razão teria o empresário para arriscar-se na "aventura" do empreendimento econômico? Que poderia compensar os riscos inerentes aos negócios senão o lucro? Não era, afinal, o risco que legitimava a apropriação do resultado positivo da exploração do processo produtivo pelo empresário, sem que devesse este dividi-lo com os que, embora participem da produção, não assumiam dela o risco? Pois se a apropriação do excedente era, é e será o objetivo da empresa capitalista, não se deve deixar de levar em conta que o capitalista foi obrigado pelas condições históricas mutáveis sobretudo em função da crescente consciência e conseqüente força da classe trabalhadora, a buscar formas cada vez mais aperfeiçoadas de dissimular esse objetivo fundamental, de modo a apresentar a exploração do trabalhador cada vez mais como algo totalmente diverso do que é, e mais ainda, como algo aceitável, senão mesmo desejável.

Assim, a teoria da administração capitalista aparentemente abandona os pontos de vista da Escola de Administração Científica, sempre insistindo num economicismo que veiculava, às claras, a avidez do capitalista pelo lucro, e inicia a remodelação senão a constituição de uma "nova" empresa, que, ao invés de

lucro, objetivaria a realização de uma missão mais alta, uma verdadeira empresa-comunidade, voltada à criação dos "bens necessários a todos", operários e patrões, pobres e ricos, jovens e velhos, homens e mulheres, "todos" igualmente beneficiados pela dinamização da produção, entendida esta apenas no seu sentido técnico, como o processo de criação das utilidades de que todos necessitam para sobreviver e abstraídas as condições concretas em que os homens se relacionam para produzi-las.

A empresa ganha sentido social, como a apresenta a Escola das Relações Humanas ou, como querem Simon e os demais behavionistas, não mais objetiva maximizar seus lucros, mas ao contrário, contenta-se em moderá-los, em benefício de seus outros fins.

Ora, a falácia implícita em todas essas propostas tendentes a apresentar uma empresa capitalista, atuando na obtenção de "positivos fins sociais", é a de considerar que apenas os que lutam pela obtenção de lucros máximos e imediatos (a curto prazo) estariam baseando seu procedimento na colocação do lucro como objetivo fundamental da empresa. Isso, todavia, não é verdade. A maximização dos lucros pode recomendar procedimentos aparentemente "sociais", a curto prazo, com aumento dos dispêndios da empresa em assistência social, e até, mesmo em salários, permitindo-lhe, no entanto, ampliar seus ganhos, a médio e longo prazo, pela manutenção de controles mais eficientes e dissimulados sobre os trabalhadores e suas reivindicações.

Toda a apresentação da empresa como uma comunidade de interesses é uma grande mistificação. Para disseminar essa visão "cooperativa", "comunitária", das relações de produção, muito contribuíram os executivos envolvidos e deslumbrados pelos teóricos da "nova" empresa. Muitas pessoas e, entre elas, a gran

de maioria dos executivos, tem a convicção de que a empresa moderna não tem um proprietário, um "dono" verdadeiro. Os executivos, que são os representantes dos acionistas (estes detentores fracionários da propriedade das empresas) tornam-se, segundo eles mesmos acreditam, os responsáveis reais pelo destino das organizações econômicas, assumindo o controle e a direção da empresa e constituindo-se, em comum com outros estamentos privilegiados (os detentores das posições na burocracia pública, civil ou militar), numa espécie de nova classe dominante capitalista. Sobre essa união entre a burocracia empresarial e pública, Galbraith já desenvolvera, aliás, sua análise da tecnoestrutura.

A criação teórica dessa nova empresa sem dono, bem como a tentativa de se distinguir entre a propriedade e a administração da empresa, não passam de tergiversações da realidade da sociedade capitalista. As empresas têm, real e claramente, dono. Seu dono é a classe dominante capitalista. Os executivos são apenas prepostos (instrumentos) da classe dominante capitalista, à qual, excluídas raras exceções, não são admitidos. Os executivos são trabalhadores conquistados pela inculcação ideológica do capitalismo, que os faz acreditar serem parte da classe dominante e, através desse artifício, os capitalistas se garantem da obtenção de melhor "trabalho" dos executivos que "fazem tudo o que fariam se estivessem trabalhando para si mesmos".

Depois de uma vida de dedicação à "nossa" companhia, um executivo aposentado poderá ter amealhado recursos para uma velhice tranquila. Entretanto, regra geral, não deixa a classe a que pertencia enquanto ativo, isto é, a classe média, possivelmente sua fração mais alta (a chamada alta classe média). Um dentre mil executivos pode escapar a esse destino. Há um presidente da General Motors ou da Standard Oil, para muitos milhares

de executivos anônimos trabalhando para "suas" companhias.

A verdadeira classe dominante tem nos executivos se us mais qualificados "trabalhadores"\*, os prepostos que tomam conta de sua propriedade e lucros enquanto os verdadeiros "donos" desfrutam das "delícias" de uma vida de futilidades e la zer. Entre estes, na realidade há diferentes níveis de riqueza e de preocupação com a riqueza. Quando um Rockefeller mantém seu posto à testa do império econômico da família, torna-se fácil i dentificar-se quem é quem lá. O fato de que outros capitalistas prefiram frequentar os lugares da moda, dedicar seu tempo a bus ca de emoções, ou a superfluidades sociais, exercendo um contro le mais indireto sobre seus negócios, não faz, por si só, com que seus representantes se tornem "donos" reais das empresas que, como seus delegados administram. A distinção teórica entre pro priedade e gestão da empresa, não se sobrepõe ao fato concreto de que a exploração da classe trabalhadora na empresa tem como beneficiário principal a classe dominante capitalista. Essa vi são centrada na análise do poder no sentido "político" tende a subestimar a precedência do econômico, de que o político é ins trumento. Instrumento ativo, mas instrumento. Incide, assim, tal

---

\* O fato de que os executivos, enquanto prepostos encarregados da administração das organizações, consigam elevar suas próprias remunerações em função do lucro das empresas, embora tenha propiciado profundas segmentações na renda pessoal (cf. Belluzzo, L. G.M. - "Uma visão da controvérsia", in "A controvérsia sobre distribuição de renda e desenvolvimento", Ricardo Tolipan e A.C. Tinelli, organizadores, p. 34, já citado), se por um lado demonstra a força dos executivos em influenciarem as decisões na empresa, não os faz proprietários delas.

visão, da mesma distorção ótica dos que embasam seu enfoque da dominação-exploração capitalista na organização burocratizada das instituições políticas e econômicas no capitalismo, e não nas condições concretas de relacionamento entre os homens, no processo de produção - as relações sociais de produção - que permitem ao capitalista apropriar-se do excedente gerado pelo trabalhador, objetivo ao qual o exercício da autoridade política está voltando, como instrumento da dominação-exploração econômica.

Eventualmente, um executivo acaba por tornar-se "dono" de empresa. Com o caráter de excepcionalidade, isso pode ocorrer até mesmo com um trabalhador. Mas mesmo nessas circunstâncias excepcionais, o executivo será dono da empresa, não por ser ou ter sido executivo, mas por ter podido deixar de sê-lo.

Para a classe dominante capitalista, nada pode ser melhor do que ter alguns "trabalhadores" preparados para gerir tecnicamente suas empresas, que, além disso, acreditem ser os "donos" da empresa onde trabalham. A ideologia que, assim, os executivos "compraram" da classe dominante capitalista, tentam inculcar nos trabalhadores: "nossa" empresa, "nossa" organização, como algo semelhante à "nossa" família (a idéia é de que na empresa somos como que uma grande família). Mas os trabalhadores estão em posição diferente daquela dos executivos. Eles sabem que não são os donos da empresa.

Executivos não são as únicas pessoas de classe média que assumem padrões e crenças da classe dominante, como meio de se identificarem com os membros dessa classe. Durante o tempo em que as pessoas da classe média sonharem ascender à classe alta e, se possível, em que os trabalhadores sonhem com o acesso à propriedade e aos padrões da classe média, está garantida a permanência da sociedade "competitiva", vale dizer, da ordem ca

pitalista que se assenta na exploração de todos esses "sonhadores" pelos capitalistas. Renova-se a importância da inculcação ideológica. O esforço de cada um para transcender sua classe, só enriquece cada vez mais o capitalista, que se apropria de crescentes frutos desse esforço adicional.

A escola é o meio por excelência de veiculação dessa ideologia que envolve e tenta cooptar os membros das classes dominadas. Se a própria educação capitalista ao viabilizar-se como instrumento das classes dominantes na implementação de seus objetivos de dominação-exploração, implica "disfunções" que põem em risco a própria aceitação da ordem a que serve, está-se perante uma realidade contraditória, que merece atenção renovada.

Realmente, apesar da lógica capitalista, com suas implicações de curto e longo prazo e sua dissimulação, dificultar a clarificação do que realmente possa questionar em profundidade e alterar o capitalismo, ao contrário de mantê-lo e reproduzi-lo, seria difícil aceitar-se que movimentos como os de Nanterre ou de Berkeley se constituíssem em benefício para a manutenção do "status quo", mesmo aceitando-se que tais movimentos, como quaisquer outras explosões de descontentamento com o sistema, possam estimular o imediato recrudescimento da repressão aos divergentes, e inclusive à universidade. Esta, se parece inviável nos Estados Unidos e na França, pela tradição liberal desses países, não é desconhecida nos países subdesenvolvidos, onde a crítica estudantil tem levado até ao fechamento de universidades e escolas, e onde os movimentos estudantis são vistos com enormes reservas pelos donos do poder.

A universidade, apesar dos objetivos que lhe atribui a classe dominante, reúne muitas das inteligências vivas das nações e a atuação dessa intelectualidade crítica, em seu seio,

mesmo com todas as limitações, através do exercício da análise científica da realidade social, pelo estímulo à produção científica, pela adesão ao diálogo e incentivo à divergência, isso tudo constituindo-se como que numa contra-educação, parece indicar o desenvolvimento de uma consciência crítica, capaz de se reproduzir, mesmo no seio da escola capitalista. Apesar não só da escola, mas dela e de todos os demais meios de controle, de hegemonia e de dominação, as classes dominantes não detiverem a ascensão dos expoliados. Não dentro de um prisma individualista (de alguns indivíduos "subirem" dentro das estruturas capitalistas); mas num sentido social, de crescente tomada de consciência das massas trabalhadoras. A História não só parou, como assinala marcante tendência à mudança, à confrontação e à luta permanente da classe trabalhadora, expoliada e oprimida, contra seus opressores, emergências que, afinal, encerram o processo de cidadamente revolucionário de construção pelo homem que trabalha, enquanto ação e sujeito da História, de um mundo novo, o mundo do trabalho.

Essa linha de observação levou muitos intelectuais a identificarem e analisarem o sentido dialético do processo educacional. A escola reprodutora das relações sociais, entraria em contradição com o efeito conscientizador-libertador que a escolaridade liberaria e que, afinal, tenderia a desencadear a revisão da própria realidade econômica condicionante. A escola capitalista, reprodutora das relações sociais de produção do capitalismo, inclui a escola conscientizadora-libertadora que questiona, recusa e põe em cheque as próprias estruturas vigentes. A síntese superadora dessa luta de contrários propiciaria ele

mentos de convicção para o otimismo dos reformistas e revolucionários que veem na escola (na educação) importante instrumento na superação e substituição da organização capitalista da sociedade. A evolução da escola não acompanharia apenas a evolução da sociedade, como simples reflexo das mudanças ocorridas nesta e principalmente em sua estrutura econômica, mas, ao contrário, responderia àquelas mudanças, com novos estímulos à ampliação das transformações. Estabelecer-se-iam relações dialéticas de interinfluência, entre infra-estrutura econômica e superestrutura educacional\*, da mesma forma que tais relações também vigoram entre a estrutura básica da sociedade humana e os demais elementos superestruturais, políticos, jurídicos, religiosos, familiares, etc.

A captação e explicitação mais elaborada da contradição inerente à escola, foi desenvolvida por Baudelot e Establet.\*\* Para esses autores, a escola é inevitavelmente um local de contradições ligadas à luta pela dominação ideológica, e mesmo a análise crítica da escola capitalista, que veja a escola apenas da perspectiva da burguesia (portanto perdendo a perspectiva proletária), deixará não só de poder explicar, como até mesmo de perceber essas contradições fundamentais. Desse modo, salientam Baudelot e Establet, essa análise leva a ser ver a classe trabalhadora como constituída por portadores de "handicaps" culturais.

---

\* A análise das relações entre infra e superestrutura, no âmbito do marxismo, foi retomada por Gramsci. Relacionando o instrumental teórico gramsciano à educação e utilizando-se dele na análise da educação brasileira, encontra-se o trabalho de Barbara Freitag, "Escola, Estado e Sociedade", Edart, São Paulo, 1977. Ainda sobre o mesmo tema, ver a seleção de textos de Gramsci sobre educação com introdução do organizador, Mario A. Manacorda, "La alternativa pedagógica", Ed. Nova Terra, Barcelona, 1976.

\*\* Baudelot, Christian e Establet, Roger - "L'école capitaliste en France", Maspero, Paris, 1971.

Criticando o trabalho de Bourdieu e Passeron\*, que é visto como exemplo dessa linha, Baudelot e Establet indicam que naquele "tudo é pensado em termos de sistema, de estrutura e de função: a diferenciação social e a diferenciação escolar são reguladas por lógicas implacáveis, da mesma maneira que suas relações. Constata-se que a sociedade é desigualitária, que a escola reproduz, consagra e legitima essas desigualdades. Mas, esquece-se o essencial : que a exploração, a opressão e a dominação de classe, engedram necessariamente à luta de classes."\*\*

Eis porque para eles, a análise da escola requer um criticismo que não se limite à crítica da escola capitalista, de um ponto de vista da burguesia, mas ao mesmo tempo inclua sua negação, consubstanciada pela perspectiva oposta, a perspectiva revolucionária da classe trabalhadora. São os próprios autores que atribuem à experiência da "revolução cultural chinesa", o despertá-los para tal perspectiva dialética, ou melhor, para clarificar sua extensão e seu significado.

---

\* "A Reprodução", já citada.

\*\* Baudelot e Establet, op. cit., p. 316. A tradução do corpo do trabalho acima é minha.

13 - O CONTROLE DA EDUCAÇÃO

Mesmo correndo o risco de ver a educação gerar efeitos não desejados a classe dominante tem se utilizado dela para a obtenção de seus fins. Desse modo, é claro que esses efeitos "disfuncionais" são considerados secundários, sendo que seu peso relativo não invalida o sentido "produtivo" da educação, como um todo, para o interesse daquela classe. O positivo supera em muito o eventualmente negativo. Mais que isso, a classe dominante conhecendo o "perigo" da educação faz por controlá-la, para que seja a mais "eficiente" possível, do ponto de vista dos objetivos que a ela assinala. Os mecanismos de controle da "eficiência" da educação, de um lado, estimulam a extensão dos resultados conformes e, de outro, limitam, combatem e procuram minimizar, quando eliminar for impossível, os riscos inerentes às "disfunções" identificadas.

A escola capitalista, reproduz as diferenças sociais entre os indivíduos, habilita mão-de-obra crescentemente produtiva, veicula a cultura das classes dominantes, discrimina os estudantes da classe trabalhadora, e inculca a ideologia da dominação, ao mesmo tempo que dissimula suas funções. Atua como instrumento de manutenção e reprodução das relações sociais de produção capitalistas, daí incluir nesse processo cada vez maior número de estudantes, de modo a melhor cumprir seus objetivos. O risco de que afinal tal educação possa tornar-se excepcionalmente "subversiva", porque possa vir a "questionar" a própria ordem em que está inserida e de que faz parte, embora existente, pode ser minimizado através de mecanismos de controle cada vez mais aperfeiçoados.

Esses mecanismos de controle da escola passaram por

longo processo de elaboração, experimentação e revisão, de modo que os instrumentos de que atualmente podem servir-se são, não somente bastante eficientes, como se acham de tal maneira dissimulados que podem ser apresentados como simples e "neutros" instrumentos de "gestão" escolar. A valorização da administração escolar é valorização dos "scholars" dedicados à docência e à pesquisa nesse campo, e leva à encampação, por estes, das teses tecnocráticas, que objetivam implantar na educação os critérios e economicistas de eficiência empresarial. A valorização econômica da educação, pela classe dominante, nas teorias da educação como investimento, do capital humano e da educação para o desenvolvimento, que afinal, são todas versões da mesma visão fundamental, carrega, necessariamente, crescentes recursos para o estudo da educação, para pesquisas pedagógicas, ampliando o mercado de trabalho para os especialistas na área, pelo que tende a ser absorvida pelos pedagogos. O desenvolvimento dos instrumentos de controle da escola, em sua maioria, foi realizado nos quadros da adoção de uma visão empresarial da escola, isto é, a partir do estabelecimento de analogia entre escola e empresa, de tal sorte que essa posição eminentemente ideológica impregna todo o desenvolvimento daqueles instrumentos, negando-se assim, qualquer possibilidade de considerá-los "neutros", "apolíticos". As questões administrativas são antes de mais nada, políticas. A própria imagem da escola-empresa ou da escola-fábrica, corrente entre muitos planejadores da educação, impõe critérios empresariais à administração da escola, incluindo uma orientação economicista e pragmática.\* O culto à eficiência invade a organiza

---

\* Sobre esse ponto, é interessante a crítica de Robert Engler em "Social Science and Social Consciousness - the shame of the Universities", in "The dissident academy" edited by Theodore Roszak, Random House, New York, 1968, especialmente p. 192 e seguintes.

ção escolar. A idéia da escola produtora de conhecimento e de mão-de-obra qualificada leva à consideração sistêmica dos alunos como input (matéria-prima) a ser moldada, instruída, de tal modo que, ao deixarem a escola como "produtos" (outputs do sistema escolar), teriam adquirido habilidades novas e maior capacitação para o trabalho. Além disso a própria adoção de tais critérios "objetivos", pragmáticos, permite elidir tudo o que não se considere "eficiente" ou "produtivo". Como quem define o que sejam afinal tais conceitos são os detentores do poder, qual quer dissidência, qualquer perspectiva crítica, enfim qualquer ação ou posição que colida com os interesses dos dominadores, pode ser afastada sob alegações tecnocráticas de que "não é eficiente" ou "não é produtiva".

Os instrumentos desenvolvidos para o controle da escola, para controle da conformidade de seus "produtos" com os padrões estabelecidos pela sociedade capitalista, são instrumen tos de luta política pela manutenção dos privilégios assegurados aos capitalistas pelas estruturas sociais vigentes. Os critérios empresariais não são simplesmente regras para uma boa gestão da escola, mas, ao contrário, implicam num tipo de escola a ser gerida, a escola capitalista, comprometida com a manutenção e a reprodução das relações capitalistas de produção. Supõe tam bém um dado tipo de organização, a burocrática, assente nos prin cípios de competência jurisdicional, subordinação hierárquica, qualificação especializada, formalismo no exercício da autoridade e cumprimento estrito e impessoal das regras. Isso não quer dizer que a organização burocrática seja privativa da empresca capitalista. A gênese da burocracia deve ser procurada no âmbito do Estado. Para Weber\* o modelo histórico de todas as burocracias

---

\* Weber, Max - "Ensaio de Sociologia", Zahar, Rio de Janeiro, 3a. ed. 1.974, p. 238.

posteriores foi dado pelo Novo Império no Egito. Estudos mais recentes, retomando sobretudo os textos de Marx e Engels, identificam características burocráticas no chamado modo de produção asiático, que aparece em substituição à comunidade primitiva quando o desenvolvimento da economia de consumo passa a permitir o aproveitamento regular do excedente. \* O aperfeiçoamento da administração, implementado através da busca constante da racionalidade, leva, todavia à configuração histórica da burocracia moderna, que se desenvolve não só no âmbito do Estado, mas também no das empresas, sob o capitalismo. É claro que o socialismo autoritário, tipo soviético, também assume forma organizacional burocratizada. Por isso mesmo não se exclui que o Estado socialista autoritário possa valer-se de instrumentos similares, adequados a seus objetivos, igualmente ligados ao controle da escola. Controle que garanta conformidade com o desejado pelo sistema. Que coíba a liberdade de divergir, de criar, mesmo que nos países capitalistas o sentido final desse controle seja garantir a exploração econômica do trabalhador, enquanto no socialismo autoritário, suprimidas as relações de exploração capitalistas, o controle se destine a garantir os privilégios e a dominação política da "nova classe dirigente".

A burocratização da educação capitalista, tão criticada,\*\* pode ser vista a um nível do sistema educacional e a um nível de unidade escolar. Na educação brasileira coexistem a escola pública e a escola particular, embora esta se sujeite tam

---

\* Godelier, Maurice, (Marx-Engels) - "Sobre el modo de produccion asiático", Ediciones Martines Roca, Barcelone, 2a. Ed. 1972, p. 20; Ver, também, Tragtenberg, M. - "Burocracia e Ideologia", Ática, São Paulo, 1.974, p. 26 e seguintes.

\*\* Ver por exemplo: Lobrot, M. - "A pedagogia Institucional" e Tragtenberg, M. - "A escola como organização complexa". Sobre a absorção do professor pelo sistema burocratizado, ver também a

bem ao controle estatal. Assim, ao nível do sistema, articula-se uma pirâmide hierárquica que tem seu ápice a nível ministerial, chegando aos inspetores de ensino, que, representando a autoridade pública, fiscalizam em cada unidade escolar o cumprimento dos ritos e formalidades prescritas nas leis escolares. Tais prescrições devem ser cumpridas também pelas escolas privadas, porque concessionárias do serviço público de educação. De tal modo é explícito o controle sobre as escolas particulares que, nestas, a conformidade às normas burocráticas é mais estritamente observada.

Ainda recentemente se observou que, apesar do seu vínculo direto com o Estado, é nas universidades públicas que se tem podido desenvolver aqui, dentro das limitações conhecidas, alguns trabalhos críticos de análise da sociedade vigente e da própria universidade. \*

A "universidade" particular, responsável pelo extraordinário crescimento da oferta de educação superior no país, respondendo atualmente por cerca de 80% das vagas disponíveis, resume-se, na grande maioria dos casos, a oferecer cursos de formação profissional, de discutível eficiência e, em todo caso, inteiramente acríticos. Grande parte desses cursos são realizados por alunos e professores em tempo parcial, muitas vezes no período noturno, em classes numerosas, e a metodologia utilizada é quase que exclusivamente baseada na aula expositiva tradicional. Nessas aulas a única tarefa do estudante é estar presente. Em muitos casos eles não têm qualquer participação e mesmo eventuais perguntas ao professor podem não ser bem recebidas. Não é

---

crítica de Goodman, Paul - "The community of scholars", Random House, New York, 1.964.

\* Conf. comunicação de Luiz Pereira à reunião anual da SPBC, em São Paulo, em 1.977.

incomum encontrar-se cursos nos quais a única atividade pessoal do estudante é representada pelas provas e exames. Ainda assim, não se pode deixar de observar o valor atribuído, em tais escolas, a aspectos dramatúrgicos, departamentalização inoperante mas formalizada, existência de órgãos acadêmicos com vida no papel. O uso de aperfeiçoados meios eletrônicos reforça, ao mesmo tempo, o simbólico e o real: a atualização "técnica" e o controle dos pagamentos. Não se dispensam também sofisticadas codificações, que identificam alunos, professores e matérias por números-código e siglas.

Em meio à crescente burocratização da escola e da própria sala de aulas, os docentes têm parte crescente de seu tempo absorvido por atividades não docentes,\* incluindo, não só as tradicionais anotações de frequência, elaboração, aplicação e correção de provas e exames, como inovações consubstanciadas na apresentação de detalhados planos de atividades, relatórios e levantamentos estatísticos sobre os resultados, os quais valem por si mesmos, na medida em que legitimam a existência de cargos de coordenação, supervisão e controle, cujos titulares raramente se utilizam efetivamente dos "dados" levantados. O livro-ponto, a permanente vigilância sobre os atrasos do início ou a antecipação do término de aulas, sobre a dispensa de alunos (consustanciando o culto ao "relógio", através do qual o que passa a ser importante é que professor e alunos estejam na sala de aulas, e não o que estejam fazendo lá), completam, em geral, essa atmosfera de dedicação à cultura.

Nas faculdades particulares, os professores quase sempre suportam enorme carga de trabalho (não raro superando as 40

---

\* Esse fenômeno já foi explicitado por Silberman. Ver Charles Silberman - "Crises in the class-room", Random House, New York, 1.970.

aulas semanais) ou quando a atividade docente é apenas complementar a outras atividades profissionais, lecionar após períodos de trabalho normal, constitui-se em expediente utilizado por profissionais de outras áreas para complementação salarial. Isto, apesar das taxas escolares permitirem resultados vultuosos para os "empreendedores educacionais" que, ressalvadas as exceções, administram suas escolas como empresas lucrativas, mesmo quando assumem a forma jurídica de fundações, isto é, entidades sem fins lucrativos, por ser esta a exigida pela lei brasileira para as entidades mantenedoras de universidades e faculdades. A analogia tecnocrática da escola-empresa, da universidade-fábrica, tem entre nós um sentido transparente.

A carreira burocrática escolar, quer a nível docente quer a nível administrativo, se inicia por processo de admissão, muitas vezes dependente de concursos ou habilitação especial. A partir dela os canais de ascensão dependerão muito mais da conformidade e da cumplicidade com o sistema\* do que de outros critérios administrativos conhecidos. A habilidade política no trato com pais, alunos e representantes da autoridade pública também tem valor na carreira burocrática escolar. Apenas a inovação questionadora deve ser evitada. O burocrata fiscaliza ainda seus subordinados, cerceando-lhes a possibilidade de crítica. Desse modo cria-se uma estrutura de controle altamente eficiente, desenvolvendo-se em diversos planos que devem ser vencidos por qualquer tentativa inovadora, garantindo-se uma triagem de tal modo eficiente que se torna quase impossível contra

---

\* Ver Tragtenberg, M. - "A escola como organização complexa", p. 29, in "Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento", Walter E. Garcia - organizador, McGraw-Hill, São Paulo, 1.976.

ditá-la. Lógico que a inventividade dos que não se permitem compactuar com as estruturas de poder vigente, está sempre a encontrar maneiras de tentá-lo. Exemplo deste procedimento deram os professores americanos ao criar o "programa-fantasma", através do qual, assumindo atitude formal de plena aceitação das normas burocráticas, mantiveram na prática total independência em relação às mesmas. A burocracia, embora elidida num primeiro momento, reagiu através de medidas regulamentares e administrativas que acabaram por vedar o procedimento de apresentar-se um programa formal que não seria atendido efetivamente nas salas de aula. Foi sobretudo o combate à guerra do Vietnã que levou profressores a adotarem esse procedimento. Registrava-se a matéria de física, química, sociologia, enfermagem, ou de qualquer outra disciplina, sempre de acordo com o programa formal em poder das autoridades burocráticas e ministravam-se conferências contra a guerra, estimulando o debate sobre resistência civil, etc. Naturalmente apenas num clima de tradicional liberdade acadêmica, onde os problemas universitários têm soluções exclusivamente internas à universidade, esse tipo de procedimento é viável. Nos países de estrutura política mais autoritária, ao contrário, um procedimento do gênero seria resolvido a um nível policial e repressivo. Todavia, uma lição interessante dessa experiênciahistórica americana, sobre a qual há muito que meditar: as salas de aula nunca estiveram tão cheias.

A manipulação dos empregos é talvez a mais eficiente arma de controle da dissidência na escola. Como a instituição escolar contrata seu pessoal, é fácil compreender a força da presção que o controle dos empregos terá sobre o corpo docente e administrativo, que será compelido à concordância e conformidade, sob pena de perda do emprego, não renovação de contrato, etc. Da mesma forma, o controle sobre os fundos destinados à pesquisa,

pelo governo ou por órgãos privados (foundations) comprometidos com a estrutura vigente, permite a seleção dos estudos nos quais "interessa" investir. Aqueles que se propõem à realização de trabalhos críticos da sociedade vigente e expõem claramente suas idéias e intenções, experimentarão limitações que poderão incluir menores oportunidades de emprego e dificuldades na obtenção de apoio financeiro para suas atividades científicas. Mas não é somente sobre os professores que um rígido controle é exercido. Os administradores, mesmo sendo recrutados entre os mais conformes, devem não só prestar contas às autoridades superiores, mas ainda são levados ao exercício do auto-controle e da vigilância dos subordinados, para evitar co-responsabilidades por atos daqueles.

Uma outra forma de controle é exercida através das "associações de pais e mestres". A APM é apresentada como órgão de auxílio à escola e como tal, tomada pela maioria dos administradores e professores. Além disso, aparece como uma instituição democrática, que veicularia a opinião da "comunidade", aberta ao diálogo com a administração e o corpo docente da escola.

A experiência tem mostrado que não é tão democrática a representação da "comunidade" de pais na escola. Os pais vivem na sociedade de classes e não deixam sua condição social, para se "igualarem" como pais. Ao contrário a posição sócio-econômica dos pais aparecerá como fator importante na determinação do peso que cada um terá na representação comunitária. A representação será sempre exercida pelos pais das classes dominante e média em detrimento daqueles da classe trabalhadora; pelos trabalhadores qualificados em detrimento dos desqualificados, nas "comunidades" mais pobres. Embora possa contribuir com as iniciativas da escola, na área de arrecadação de fundos, melhoria de instalações e outras que tais, o sentido mais profundo das

associações de pais e mestres, é o de exercer controle sobre o tipo de educação (e até de informação) desejada para seus filhos. Isso implica no exercício de censura sobre professores que não professam os valores aceitos pela "comunidade", isto é, a ideologia da classe hegemônica. Não se trata de discutir o direito dos pais a determinarem um tipo de educação desejada para seus filhos, mas de limitar a possibilidade de atuação do obscurantismo conservador dos pais da classe dominante, preocupados em manter seus privilégios, que não podem estabelecer uma ditadura de idéias sobre a escola e os professores.

Só a análise de casos concretos possibilitou a plena compreensão desse mecanismo de reforço da dominação ideológica. Os exemplos históricos de interferência controladora da "comunidade" de pais sobre a escola e, mais diretamente, sobre professores se repetem insistentemente. Há poucos anos, um caso entre professor e comunidade de pais, ganhou celebridade levando ao mesmo a procedimentos judiciais, portanto externos à escola, para sua solução. No Estado da Califórnia, nos EUA, uma jovem professora foi inicialmente advertida, repreendida e finalmente excluída de uma escola secundária, por pressão direta da comunidade de pais, devido à sua insistência em desenvolver, em suas aulas de ciências, uma explicação evolucionista da gênese humana. Os pais consideravam que a interpretação adequada para seus filhos era a exposta nas Escrituras e pretendiam impedir a "inoculação" de explicações heréticas, em seus filhos, na escola, em oposição à orientação familiar. O fanatismo religioso, o sectarismo político, a defesa dos privilégios de classe, a intolerância, o obscurantismo, a segregação e o preconceito invadem a escola através das associações de pais e mestres, que têm sua gênese no pragmatismo americano, que indicava a necessidade de se conquistar os pais para ampliar sobretudo os recursos materiais

da escola. Há casos excepcionais de reação libertária de pais , que rompendo com a estrutura sistêmica escolar, criam, comunitariamente as chamadas "escolas-livres". O trabalho de Kozol\*, nos Estados Unidos é exemplo dessa "aventura" em direção à liberdade. Mas essas experiências implicam esquemas abertos de participação, poderíamos dizer, autogestionária. Não é esse o caso geral.

No Brasil não foram raras as iniciativas obscurantistas das associações de pais e mestres, no sentido de conter inovações tendentes a transformar a educação num questionamento da realidade. Tem-se conhecimento de reações negativas em relação, não só a tradicionais assuntos tabus em nossa sociedade, como o referente à educação sexual, mas até mesmo em relação a simples exercícios escolares, que, segundo os pais conservadores estariam "despertando seus filhos para problemas que não lhes dizem respeito", reação encontrada entre pais de alunos, num colégio particular freqüentado por crianças das classes alta e média, quando a professora de Estudos Sociais encarregou a classe de pesquisar quais os bens que poderiam ser comprados com o valor do salário mínimo vigente na região, de modo que a cada aluno competia apresentar um rol dos bens que, segundo seu critério de prioridades, seriam por ele comprados, se se encontrasse na condição de um chefe de família, com aquela renda mensal.

Todavia, mais que os eventuais casos tornados públicos, envolvendo associações de pais, e professores ou administradores escolares, é a própria existência desse tipo de organização que se constitui numa limitação de liberdade dos docentes , que sabem estar sujeitos a toda sorte de pressões, se no exercí

---

\*Sobre a experiência das "free-schools", ver: Kozol, Jonathan - "Free-Schools", Bantam Books, New York, 1<sup>st</sup> revised edition, 1.972.

cio do seu mister vierem a desatender os interesses da classe do minante. Às limitações objetivas, à pressão latente nesse tipo de controle, adiciona-se a prática castradora da auto-censura.

Mas a forma mais elaborada de controle sobre even tuais "disfunções" da escola, a um tempo perfeitamente adequada à administração burocrática (racional e legal), e revelando-se enganosamente "técnica", "objetiva", de modo a parecer justa e democrática, encontra-se na extensão dos programas e técnicas de avaliação do desempenho de professores, cursos e escolas, no âm bito educacional. A avaliação formal, na escola, sempre foi o instrumento de controle utilizado pela pedagogia tradicional pa ra conformizar o aluno. Por outro lado a avaliação de resultados faz parte integrante da administração empresarial, de que é, a final, o corolário. Foi da administração privada, nos quadros da invasão da escola pelos critérios empresariais, que a administra ção escolar recebeu a avaliação, não mais dos estudantes, mas dos professores, dos programas, dos cursos, das escolas, dos resulta dos, como instrumento de controle.

Vivendo numa época e num mundo "científicos", onde analogias, modelos, sistemas, esquemas, têm mais e mais substi tuído - como simplificações "esclarecedoras" - a análise críti ca e a reflexão profunda sobre a realidade, não se pode estra nhar que conceitos e técnicas da administração empresarial te nham invadido as escolas e universidades e que essas institui ções culturais acabem por ser consideradas como identificadas às empresas lucrativas. No novo vocabulário escolar, usam-se agora palavras como "clientela", "rentabilidade", além dos estrangei rismos como "input", "output", "outcomes", "design", que, não há muito tempo, pareceriam inconcebíveis para uso de professores, referindo-se à escola.

Nas fábricas, executivos e empresários desejam ver a

produção correspondendo aos planos estabelecidos, em estilo, qua lidade e quantidade, numa palavra, como a necessária conformida de. O objetivo final é que o produto propicie lucro. Não impor ta tratar-se de uma caixa de sabão em pó ou de um engenheiro-e letrônico. As fábricas de engenheiros, advogados, executivos, mé dicos, professores, são as universidades. Outros níveis escola res "produzem" os técnicos necessários e preparam a mão-de-obra qualificada. O objetivo principal da escola torna-se o suprimen to das empresas com a mão-de-obra adequada. Funcionando para su prir a empresa, a escola torna-se apêndice daquela e é "natural" que a mesma lógica que preside o mundo dos negócios passe a ser válida também no âmbito escolar.

Nessa linha de pensamento, é necessário comparar continuamente o produto obtido, com seu modelo, com seu ideal. Estará o produto correspondendo exatamente ao projetado? O pro duto é avaliado. Se algo não está correto, isto é, se ele não está em conformidade com o que foi planejado, a circularidade do processo se completará através do retorno (feed-back) dessa in formação indicando a necessidade de se pressionar mais determina do botão de controle da máquina ou de se proceder à eliminação de um professor. Talvez uma volta no botão de controle possa a judar muitas pessoas, introduzindo um aperfeiçoamento relevante, na produção da fábrica. Por outro lado, a exclusão do professor provavelmente não representará apenas uma família sem pão.

Apesar das restrições que se possa colocar à cres cente adoção de critérios empresariais na administração escolar, professores e administradores apresentam-se cada vez mais inte ressados em providenciar maior "eficiência" na utilização dos recursos destinados à escola. O primeiro ponto arguido por esse movimento em direção à escola administrada empresarialmente, re fere-se à suposição de que a escola não está sendo "objetiva" ,

isto é, que os professores, em muitos casos, não estão "ensinando", no sentido de prover "o tipo de educação que produz cidadãos racionais, responsáveis e efetivos". É necessário que a escola tenha objetivos comportamentais ("behavioral objectives"), argumenta-se. Com isso a educação pode ser transformada em "unidades de instrução" que vão sendo comunicadas aos "recipientes" (os estudantes) que as vão adquirindo. Esse tipo de reducionismo,\* encontrou uma descrição e crítica extraordinária no que Paulo Freire \*\* chamou de "sistema bancário" de educação. Para ele, o estudante não é uma conta bancária onde o professor faz "depósitos" de conhecimentos durante o curso, para "sacar um cheque" nos exames. Essa visão distorcida, esquece o que Freire considera fundamental: o estudante é antes de mais nada um ser humano, uma pessoa. E a relação pedagógica estabelecendo-se entre pessoas - professor e aluno - transforma toda educação numa co-educação, enriquecendo sempre a ambos os participantes e também aos demais membros do grupo (na sala de aula), que convive na escola.

Apesar da profundidade com que as críticas de Freire atinjam o reducionismo dos que querem a educação como um processo simples de doação do conhecimento pelo professor ao aluno, que o recebe, acrescentando-o a seu estoque de "conhecimentos" é

---

\* Ver, por exemplo, Cagné, Robert - "Behavioral Objectives? Yes!", Educational Leadership, vol. 29, nº 5, February 1.972, p. 394 e seguintes. Para Cagné: "The statement of a behavioral objective is intended to communicate (to a specified recipient or group of recipients) the outcome of some unit of instruction. One assumes that the general purpose of instruction is learning on the part of the student". (p.394).

\*\* Freire, Paulo - "Pedagogia do Oprimido", Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1.974, cap. II, p. 63 e seguintes.

"habilidades", esta concepção está se tornando cada vez mais popular, especialmente entre os que preferem que os estudantes recebam a informação pronta, como "a verdade" revelada pelo professor, ao invés de, por exemplo, desenvolver sua capacidade de pensar criticamente, analisar, refletir, discutir, discordar, recriando para si o verdadeiro conhecimento. Não o fazendo, como questionar a realidade?

A instituição de objetivos comportamentais e a aplicação de técnicas behavioristas à educação fazem parte do complexo de medidas que a "racionalização" da "produção" de educação impõe. Uma das vantagens assinaladas a essa educação "objetiva" é que seus resultados podem ser avaliados. Para seus defensores, sua aplicação afasta a educação do "campo da ambigüidade" ao qual muitos professores tendem a enredá-la. É preciso acabar com julgamentos da escola baseados em valores "abstratos". A escola deve ser avaliada por seus resultados objetivos, por seus "outputs", por seus "produtos", isto é, pelas aquisições dos estudantes. A quantificação encerra um apelo irresistível, o número tem extraordinário valor simbólico, dando a impressão (muitas vezes ilusória) de objetividade.

A justificativa para a busca de tal "objetividade" em educação, como indicou Rich,\* estaria no fato de que os pais estão descontentes com a falta de progresso de seus filhos na escola, os cidadãos estão frequentemente irritados com aumentos de impostos, mesmo que o recolhimento adicional possa ser aplicado às escolas. Algumas pessoas se opõem ao pagamento de taxas escolares mais altas e resistem à tentativa dos professores em obter maiores salários e melhores condições de trabalho, até que eles possam demonstrar resultados mais positivos em seus esforços. Ma

---

\* Rich, John M. - "Innovations in Education: Reformers and their critics", Allyn and Bacon, Boston, 1.975.

nifesta-se uma crescente opinião em favor da mensuração dos resultados" ("accountability").\*

Desejando "melhores" resultados, deve-se especificar quais sejam eles, através do estabelecimento de objetivos para cada programa, curso, etc. Dessa forma poder-se-á exercer controle, pela verificação da conformidade dos "produtos" obtidos, sobre o que os professores estejam fazendo. Se a instituição (seus dirigentes são afinal representantes do poder político e este decorrente da dominação e hegemonia de classe) considerar que o professor não está fazendo exatamente o que convém, pode substituí-lo. Por outro lado, pode ainda "recompensar" especialmente os "melhores" professores, isto é, aqueles que mostram "melhores" resultados: "produtos" mais conformes, "recipientes" mais cheios, os "produtores" de estudantes com performances mais altas naquelas habilidades consideradas necessárias para a formação dos "bons" cidadãos ou de trabalhadores produtivos. Premiar os professores que conseguem resultados mais conformes, é motivar que maior conformidade ainda seja buscada.\*\* Tal procedimento manipulativo é visto como simples aplicação de verdadeiro espírito empresarial à administração da escola e à solução dos problemas educacionais, como exercício de maximização na alocação dos recursos escassos postos à disposição da educação.

O espírito empresarial é usado cada vez mais largamente na escola, em nossos dias. Lessinger\*\*\* mostra que há pres

\* Idem, p. 248. A tradução é minha.

\*\* Em seu estudo "Burocracia Weberiana na Estrutura Educacional do Estado de São Paulo", editado pela UNICAMP-INEP, Campinas, 1974, Carlhes Lyndaker ressalta que o caráter extrínseco do sistema de recompensas utilizado pela burocracia estimula a conformidade ao invés da inovação.

\*\*\* Lessinger, Leon M. - "Accountability for results: a basic challenge for America's schools", American Education 5, June-July, 1.969.

são cada vez maior sobre a "comunidade" acadêmica no sentido de que quantifique os resultados obtidos por seus programas. Isso leva à extensão na utilização de instrumentos gerenciais na administração educacional, inclusive à adoção de modelos administrativos estruturados a partir da aceitação da escola-empresa.

Realmente, se o objetivo é uma educação "produtiva" para o sistema empresarial capitalista, de que ela é, afinal, subsidiária, a utilização das técnicas mais dinâmicas e eficientes da gerência privada, se impõe. Como Lessinger afirma: "A educação como a indústria, requer um sistema de garantia de qualidade".\* E completa: "O tipo de educação que asseguraria plena participação de todos nesta complexa sociedade tecnológica". \*\* Talvez se pudesse acrescentar à frase de Lessinger que essa participação completa de todos se daria, cada qual assumindo sua posição, pois a complexa sociedade tecnológica precisa ser suporta não só de empresários e executivos, mas também, e principalmente, dos trabalhadores. A educação é posta a serviço da reprodução das relações sociais de produção capitalista.

Há permanente necessidade de se avaliar o que a escola está fazendo, para se corrigir a ineficiência onde quer que ela venha a ocorrer, e ainda como garantia de que o curso determinado para ela não venha a se desviar, com as graves consequências que isso ocasionaria. E esse curso, essa direção, não é um curso novo. Ao contrário, é a repetição constante do conforme. Não importa que novas maneiras sejam encontradas de melhor se reproduzir o conforme. Muitas das propostas mais conservadoras em educação, mercê da alteração de aspectos formais, têm podido se apresentar como inovações. Inovação, nesse último sentido é apenas a última descoberta de como se fazer o mesmo, de

---

\* Idem, p. 2. A tradução é minha.

\*\* Lessinger, Idem, p. 2.

uma "nova" e mais eficiente maneira.

Através da avaliação verifica-se permanentemente se os resultados da educação estão de acordo com as especificações. A avaliação, funcionando como um departamento de controle de qualidade, deve indicar os "produtos" defeituosos. Se um determinado programa ou curso está fazendo com que os estudantes se tornem críticos da sociedade vigente, ao invés de aprender o necessário para desenvolverem atividades produtivas nos empregos que nela lhes estão reservados, a "sociedade" não pode financiar, com seu dinheiro, tais atividades de natureza "destrutiva" (ou subversiva).

Toda essa linha de raciocínio que pode parecer perfeita formalmente, esconde o fato de que não há qualquer objetividade no julgamento da educação quando se tem presente que a educação institucional está sob a direção da classe dominante que lhe impõe os objetivos de seu interesse, pelo que a avaliação dos resultados da educação não é mais que um meio da classe dominante controlar a escola, mantendo-lhe a sujeição absoluta aos seus desígnios e evitando eventuais desvios indesejáveis.

Por isso, não tem qualquer sentido pretender-se que a discussão da avaliação se desenvolva, isoladamente, a um nível técnico. Não parece possível estabelecer-se perfeita distinção entre o técnico e o político, já que a própria opção prévia por um mundo dividido em tais categorias implica na adoção de uma visão ideológica. A avaliação na educação não é um assunto técnico que deva ser decidido por alguns "tecnoburocratas" e um computador. É algo que precisa ser democraticamente discutido por professores, estudantes, administradores, juristas, funcionários escolares, pelo grande público, de modo que todas as suas perspectivas sejam levantadas.

Dada a ênfase atual que o assunto tem recebido em

nosso país, deve-se tomar todas as providências que permitam e evitar os mesmos erros que no passado se cometeram ao aceitar e incorporar de modo acrítico outras importações no campo da administração escolar, que sob sua aparência simples e convidativa, revelaram-se em todas as suas facetas, muitas das quais castradoras da liberdade na escola, apenas quando a disseminação de seu uso em nossas escolas tornara impossível evitar-lhe os danos.

Talvez o exemplo mais expressivo desse tipo de incorporação sem a necessária análise prévia de todas as possíveis implicações, tenha sido dado pela generalizada implantação das associações de pais e mestres nas escolas brasileiras. Num primeiro momento, o desenvolvimento desse tipo de organização, que para professores e pais americanos parece tão natural, acostumados que estão ao sistema de escolas da comunidade ou participação desta na escola, foi também no Brasil recebido com entusiasmo pelos professores e diretores. A falta de informação sobre a análise mais profunda da instituição, mesmo em seu país de origem, onde não escapou ao crivo da parte mais liberal da comunidade acadêmica, fez com que parecessem surpreendentes as primeiras experiências negativas na operacionalização de suas atividades. Logo ficou perfeitamente caracterizada a força potencial das APM como instrumento de controle da "comunidade" contra a divergência, sobretudo contra a eventualmente incômoda postura crítica de alguns professores em relação aos valores aceitos pela comunidade (os valores da classe dominante).

Não há nada melhor na ditadura da maioria, do que na da minoria, enquanto ambas se constituam em violência contra o direito ao livre pensamento e à dissidência. Quando a maioria de pais, numa comunidade, exige que se use a Bíblia para explicar a origem da humanidade às crianças, parece necessário que alguma coisa seja feita para proteger o professor que considera

seu dever e seu direito explanar a matéria com toda a indispensável liberdade. Quando muito, pareceria justo que, ao lado de seu curso, ao qual se garantiria plena liberdade, a "comunidade" providenciasse a criação de um novo curso paralelo, complementar, de modo que a versão bíblica fosse também apresentada como uma visão alternativa. A simples exclusão da visão científica e sua substituição pela "verdade revelada e imutável" da convicção religiosa é violência cultural inadmissível mesmo partindo da maioria.

Há restrições à liberdade, quer naquelas sociedades em que a democracia formal tem por base o pluralismo formal, quer nas que têm sua razão de ser na substituição da liberdade formal capitalista por uma ordem que, pretensamente, liberaria o homem de suas limitações econômicas impelindo-o para sua plena realização. Naquelas, hoje se pode condenar o editor do que se considere pornografia; amanhã ocorrerá que a maioria poderá considerar "pornográfico" qualquer pensamento divergente. Além disso, a democracia formal não evita a dominação da classe trabalhadora pela minoria detentora do capital, consubstanciando a expropriação da maioria, característica do sistema capitalista, onde a "liberdade" garantida é só a de explorar, não a de não ser explorado. Nas sociedades que se pretendem representantes do segundo tipo, a própria dissidência acarreta, por si só, as mais odiosas discriminações, e de tal modo se cristalizaram as posições ortodoxas que a discordância pode ser tomada por indício de desequilíbrio mental. Em ambas, divergir torna-se extremamente perigoso.

Se problemas dessa natureza são enfrentados nos países mais ricos e desenvolvidos, a situação se torna muito mais angustiada nos países pobres e dependentes. Nestes, em realidade, adicionam-se condições especiais que se encarregam de tor

nar a realidade mais grave, na medida em que, ao lado de sua si tuação de dependência e sujeição à exploração material pelo im perialismo, desenvolve-se sua submissão cultural que reforça a dependência, solapando as condições de ação contra a exploração. A prática da transplantação cultural encontra seu ápice quando a própria organização educacional passa a ser uma cópia do sis tema que vigora no país hegemônico e se incumbe de disseminar a cultura alienante.

Alguns aspectos da prática da importação cultural , no campo da administração escolar, devem ser explicitados: 1º - Os mecanismos de influência e transferência cultural transmitem soluções prontas, não questões a serem discutidas. Em geral es sas soluções importadas não se adaptam às condições concretas das nações influenciadas; 2º - as soluções importadas são mais facilmente aceitas como "científicas", "técnicas" e "neutras" , porque sua importação se dá sem que se as façam acompanhar das críticas que, nas suas fontes, em geral os Estados Unidos e a Eu ropa Ocidental, identificaram suas limitações e seu sentido mais profundo; 3º - a recepção acrítica da importação é feita a ní vel governamental, sem participação direta dos intelectuais e com sua substituição por burocratas governamentais.

Ora, em quase todos os países pobres, o governo tem forte influência sobre a educação. A burocracia do Estado exer ce completo controle sobre os canais de comunicação, selecionan do e estabelecendo triagem das informações. A "nova" solução im portada pode ser rapidamente disseminada e as eventuais críti cas eliminadas, na medida em que não conseguirão fluir através dos canais próprios, sob controle burocrático. Quase nada pode ser feito pela intelectualidade crítica, cerceada, senão manter seu criticismo a nível acadêmico, e, mesmo neste, dentro dos li mites permitidos por diferentes sistemas políticos. Mas, em sua

substituição, os "mandarins" sacramentam a "inovação" importada, incumbindo-se de garantir-lhe o valor como panacéia. Fica a impressão de que a educação passa por se estar "renovando", atualizando, quase sempre para atender aos "reclamos do desenvolvimento econômico nacional".

É nesse sentido que são usadas as expressões "mudanças" e "inovação" em educação. Muda-se uma técnica didática ou introduz-se um novo recurso tecnológico e se acredita que se está mudando e inovando a educação. O nível superficial e formal dessa mudança torna-se claro quando se verifica que as transformações dizem respeito, o mais das vezes, ao aperfeiçoamento ou à introdução de mais eficientes instrumentos de inculcação dos mesmos valores dominantes na sociedade vigente, reforçando o controle sobre a educação, para que esta melhor desempenhe suas funções de reprodutora das mesmas relações sociais.

Exemplos desse tipo de assimilação precoce, acrítica e colonial, que caracteriza todas as fases históricas de nossa educação, podem ser encontradas também na educação brasileira contemporânea. Entre eles se coloca a disseminação das técnicas behavioristas em nossas escolas. Elas são vistas como grandes aperfeiçoamentos da moderna psicologia e tecnologia aplicadas à educação e incluem, desde a chamada instrução programada até a utilização de computadores, televisão e outros recursos tecnológicos. Sua aceitação e utilização por parte de nossos professores e burocratas escolares tem se ressentido da falta de uma perspectiva crítica. Mesmo as mais sérias análises do behaviorismo,\* a um nível acadêmico, são subtraídas aos estudantes, em muitas faculdades de educação e de psicologia, onde o beha

---

\* Ver por exemplo, Arthur Koestler - "O fantasma da máquina", Zahar, Rio de Janeiro, 1.969.

aviorismo é ensinado com foros de verdade científica, sem que se discuta a prévia concepção de homem sobre a qual se assenta e que, para dizer-se o mínimo, tem sido considerada reducionista e determinista.

Quantos professores, formados nessas faculdades, tendo estudado as modernas técnicas behavioristas aplicadas à educação, subtraindo-se à necessária visão crítica, estão aplicando intensamente essas "conquistas" do homem, certos de que nenhuma restrição lhes possa ser imputada. E a eficiência dessas técnicas, quando aplicadas apenas a objetivos limitados, que podem ser atingidos através do condicionamento comportamental, ao reforçar em seus aplicadores a crença em sua eficácia, dificulta-lhes a percepção de que transformar a educação num exercício de condicionamento de respostas ajustáveis a diferentes estímulos, constitui-se em estreito reducionismo. Não se pretende negar às técnicas behavioristas eficiência na obtenção de alguns objetivos comportamentais. Todavia não atingem muitos dos objetivos de uma educação que pretenda propiciar meios à plena realização do homem como ser humano, complexo, integral, social. Daí, a pretensão de atribuir-lhes caráter de teoria educacional completa, torna-se verdadeira degradação do homem, por reduzi-lo a muito menos do que efetivamente é o ser humano.

O behaviorismo, para Koestler, "substitui o erro antropomórfico, que atribuía a animais faculdades e sentimentos humanos, pelo erro oposto, que nega ao homem faculdades que não sejam encontradas em animais inferiores, substitui a antiga visão antropomórfica do rato pela visão ratomórfica do homem".\*

A tentativa dos behavioristas de excluir de seu vocabulário científico todos os termos que impliquem conotação sub

---

\* Koestler, A., op. cit., p. 32.

jetiva, constituiu-se para Koestler na "primeira depuração ideológica de natureza radical do domínio da ciência, antecipando-se às depurações ideológicas da política totalitária, mas inspirada pela mesma idéia fixa de verdadeiros fanáticos".\*

O behaviorismo, na escola, suprime, por considerar desnecessário, o pensamento crítico. Essa violência não é circunstancial ou acidental. Atende aos objetivos mesmo da formação escolar capitalista preocupada em suprir seu parque produtivo da mão-de-obra habilitada e dócil de que necessita para perpetuar-se, perpetuar a exploração do trabalho alheio. A escola comportamentalista é a expressão atualizada da escola conservadora.

Se "a asserção expressa ou implícita de que não existe uma diferença essencial entre o rato e o homem" é que torna, para Koestler, a psicologia americana tão perturbadora, levando-o a concluir que "quando a elite intelectual, os pensadores, e os líderes não vêem no homem nada mais que um rato crescido, então é hora de ficar-se alarmado",\*\* supõe-se que ainda mais alarmante seja o fato de que muitos outros homens, aceitando as implicações decorrentes de tal visão, como a mais alta ciência, se julguem autorizados a aplicá-las sobre a infância e a juventude, contribuindo para sua preparação, semi-laboratorial, para a exploração pelo sistema econômico que mantém a escola. Assim, a subserviência e conformidade são controladas pela permanente avaliação dos produtos escolares. Subserviência e conformidade obtidas dos homens que considerados verdadeiros "sacerdotes" se dedicam a "formar" a juventude, preparando-a para sua integração no capitalismo, tributo exigido por este para a manutenção desses mandarins em seus empregos.

---

\* Idem, p. 20.

\*\* Idem, p. 405.

Muitos desses homens, professores e administradores educacionais, tornam-se coniventes com o conservadorismo e a violência behaviorista, ao mesmo tempo em que de um lado exigem a execração da genética "ideológica" de Lisenko (que também se constitui numa violência contra a liberdade científica) ou enquanto de outro clamam pela necessidade de defesa do direito ao livre pensamento (que mais do que ninguém eles se incumbem de matar, ao tirar à criança a possibilidade de desenvolver seu pensamento crítico.)

O controle da educação não se faz apenas negativamente, isto é, pela proibição, pela censura e pela discriminação. Também é exercido ativamente, quando se privilegia esse tipo de "educação". Ou ainda quando se colocam em ação meios que renovem e assegurem a reprodução ampliada do existente. Estes meios podem incluir desde a violência policial repressiva até a cooptação de crescente segmentos da comunidade acadêmica, ou a implementação de medidas administrativas, de aparência a mais inocente.

Uma característica, já assinalada, dos instrumentos de controle da educação, é a dissimulação de que se revestem, de tal sorte que possam ser apresentados ou como prática "democrática" ou como simples e "neutro" ato de gestão. Recentemente, no Estado de São Paulo, mudou-se o critério de distribuição dos alunos entre as escolas mantidas pelo governo estadual. O antigo critério, baseado na "liberdade" de matrícula para os estudantes, desde que houvesse vaga na escola de sua "escolha", transformou-se num novo critério que a pretextos "democráticos" e "economicistas", obrigava o estudante a cursar a escola mais próxima de sua residência. A base geográfica parecia econômica, na medida em que diminuiria os dispêndios com transportes, e democrática, em função de eliminar teoricamente a possibilidade de

formação de escolas públicas privilegiadas, que na prática haviam aparecido anteriormente, e onde se concentravam crianças vindas das classes dominantes, ricas ou possuindo apadrinhamento político. A imagem de motoristas particulares (alguns em carros oficiais) trazendo, dos bairros residenciais mais "nobres", crianças ricas para estudar numa escola pública "especial", na capital do Estado, foi explorada e deu foros de verdadeira "revolução democrática" à mudança de critério. Agora ninguém mais teria privilégios, já que todos ficariam obrigados a matricular-se na escola mais próxima. Estabelecer-se-ia completa igualdade entre as crianças que demandassem a escola pública, não importa qual fosse a situação econômica dos pais ou sua possibilidade de influência política.

Apesar de toda a aparência democrática, tal procedimento, analisado em seu sentido mais profundo, revela-se eminentemente discriminatório, porque parte de uma falácia fundamental, qual seja, a de que a sociedade é constituída de pessoas em situação de igualdade, que podem ser tratadas igualmente. Isto é, a visão que embasa a formalidade democrática é mítica, não refletindo a realidade da sociedade de classes em que vivemos. Tomadas as condições concretas de existência dos indivíduos de cada classe social, a realidade de classe, nos diferentes níveis, mostrar-se-á inteiramente desigual. A partir dessa constatação, o critério aparentemente democrático aparecerá em toda sua crueza discriminatória. Senão vejamos: como se distribue a população em nossas cidades? Obviamente, a divisão residencial por bairros, se dá em função da condição sócio-econômica dos indivíduos e das famílias, o que leva, através de condições do mercado imobiliário, da renda das famílias, da ocupação dos indivíduos, etc, a que indivíduos e famílias de situação econômico-social similar tendam a se agrupar, formando-se bairros de

classe alta, média e bairros operários. Como a criança deve agora matricular-se na escola mais próxima de sua casa, terá, por companheiros de escola, as demais crianças da vizinhança, isto é, os filhos das famílias com condição de classe similar à sua. Através dessa medida obtém-se exatamente a extensão da discriminação social no sistema de ensino, isto é, a separação do pobre e do rico, da classe dominante e da classe trabalhadora, do mesmo modo que estão separadas na sociedade. Essa separação é o primeiro passo para a reprodução da desigualdade pela escola. Separadas as crianças, receberão uma educação adequada a suas diferentes "necessidades", incentivando-se o desenvolvimento acadêmico das crianças da classe dominante e a formação terminal do pobre que precisa entrar precocemente no mercado de trabalho. Tudo muito "natural". Através da participação da comunidade de pais na escola, a diferença entre a escola do bairro residencial rico e a escola da zona operária periférica mais se acentuará. O sistema público dará mais ao que menos necessita e privará o mais necessitado.

Esse procedimento discriminatório será inteiramente executado dentro da escola única, já que formalmente esse é o sistema brasileiro de educação. Não há distintas escolas de 1º grau, destinadas, por exemplo, alternativamente, à educação técnica e acadêmica, mas apenas uma escola elementar que deve ser frequentada por todas as crianças, exigência da ideologia de "democratização" da educação. A igualdade formal defende a desigualdade real. A democracia formal não é suficiente para garantir a democracia substancial, isto é, a democracia econômica, social e política.

O ataque ao potencial "subversivo" da escola inclui ainda o controle sobre os conteúdos. Se a censura direta à matéria escolar, de qualquer caráter, mereceria repúdio de grande

maioria da comunidade educacional e universitária, ela pode ser exercida por meios mais dissimulados, como controle curricular, valorização de certas áreas de conhecimento, em detrimento de outras e ênfase em assuntos técnicos mais que nos de opinião e valores. Uma análise mais completa da educação brasileira poderia mostrar um crescimento sutil, mas contínuo, de ênfase psicológica na interpretação dos fenômenos humanos e no entendimento e explanação da sociedade (aliás outra importação americana), em contraposição ao decréscimo no valor imputado à abordagem histórica e sociológica. Nessa linha, por exemplo, coloca-se a eliminação de "História" e "Geografia" como duas cadeiras independentes nos cursos de primeiro e segundo grau, substituindo-as por uma nova disciplina - Estudos Sociais - com menor carga horária e abordagem caracteristicamente superficial. Tal combate à inclusão da perspectiva histórico-social em nossa educação inclui ainda, sob alegações ainda uma vez "economicistas", a preparação e habilitação de professores para essa nova disciplina, em cursos de menor duração do que os que tradicionalmente formavam pessoal docente nas áreas de História e Geografia. Isso cria um competidor menos habilitado com os mesmos direitos que os professores dessas áreas, pelo menos num sentido prático, encontrando estes, crescentes dificuldades em obter colocações adequadas no mercado de trabalho, em seu campo específico. Nessa situação fica fácil entender que esses professores, assim pressionados, tornem-se menos dispostos a qualquer divergência com a autoridade, na escola ou fora dela. O sistema reserva ainda, a professores dessas áreas, oportunidade de lecionar em duas ou outras disciplinas introduzidas nos currículos de todos os níveis escolares no Brasil, cuja tarefa é, mais diretamente, veicular a ideologia hegemônica e as realizações governamentais nas escolas e universidades: "Educação Moral e Cívica" no nível elemen

tar e "Estudo de Problemas Brasileiros" em todos os demais. O a pelo ã cooptação toma feição existencial para a maioria dos do centes que trabalham nessas áreas.

Também o instrumento mais aperfeiçoado e dissimulado de controle da conformidade da escola - a avaliação - deve ne cessariamente ser analisado nesse contexto mais amplo de suas implicações político-sociais, renunciando-se ã consideração i deológica e que se trata de mero instrumento "técnico" de ges tão, como tal revestindo-se de total "neutralidade". O surgimento da avaliação na administração escolar brasileira, não se de veu a qualquer "natural" interesse da comunidade acadêmica, in cluindo professores, pesquisadores, administradores, estudantes e funcionários, mas, ao contrário, é imposição da autoridade buro crática acadêmica, enquanto representante da autoridade polí tica no "campus". Sua imposição - e isto é fundamental - coloca -se como um meio de reforçar a "solução educacional" para os problemas que afligem a sociedade, e sua justificativa é a cren ça nesse tipo de solução, cuja impropriedade vem sendo analisada neste trabalho, e cujo sentido é exatamente o de "desconversar" o centro dos problemas sociais, localizado na estrutura econômica da sociedade, de tal modo que, a ação fica limitada ao irre levante e periférico.

Um projeto de avaliação com todos os requisitos ciên tíficos, com técnica e concepção sofisticadas, pode perfeitamen te compatibilizar-se com um arranjo para exercer controle políti co contra professores e estudantes, especialmente em sociedades autoritárias, ou ainda com a defesa ideológica de projeto de um governo, que pode incluir a promoção de crescentes disparidades sociais num país, de modo a tornar os ricos mais ricos, a custa do empobrecimento crescente dos mais pobres.

Como Sjoberg afirmou, "o uso de instrumentos de a

valiação acadêmica, especialmente para julgamento da eficiência de professores, dá oportunidade à manipulação".\* Segundo ele, suas observações pessoais, conversas com pessoas em diversas posições acadêmicas e comentários incidentais na literatura, tudo sugere que esses instrumentos podem servir e efetivamente ser vem aos objetivos políticos dos administradores.

Levando em conta que a avaliação é "um meio de sustentar-se arranjos de poder e estrutura" ou ainda pode apresentar-se como instrumento de "reforma ou manipulação", Sjoberg conclui que é necessário compor-se, através da crítica dos instrumentos de a valiação e de seu sentido, formas de análise mais construtivas. Para isso, sua proposta é a formulação do método do contra-siste ma ("countersystem method") que se constitui em uma aplicação do método dialético ao campo da avaliação. Utilizando-se da metodo logia do contra-sistema, o pesquisador teria condições de apre sentar um critério alternativo àquele da sociedade vigente (o sistema). Para isso, seria criado um modelo utópico ("utopian mo del"), constituindo-se num paradigma teórico construído pelo próprio pesquisador como uma alternativa para o sistema de valo res da sociedade vigente, sempre imposto pela classe dominante. Desse modo, novos programas, inovações, mudanças não precisariam ser vistos apenas como desvios em relação à ordem e valores vi gentes, mas também como desvios em relação à ordem e valores i deais, expressos pelo modelo utópico, pelo contra-sistema. Para Sjoberg, na sociedade pós-industrial muitos elementos do modelo do contra-sistema podem ser não somente realizáveis, como tam

---

\*Sjoberg, Gideon - "Politics, Ethics and Evaluation Research" in Handbook of Evaluation Research, vol. 2, p. 38. A tradução é minha. Seria interessante sobre o as sunto, a consulta a "Ethics, politics and social research", edited by Sjoberg, G., Schenkman Publis hing Co., Cambridge, Mass., 1967, contendo diver sos ensaios sobre o papel do cientista social na vida moderna.

bem essenciais, para reunir as demandas e potencialidades da ordem emergente.

O trabalho de Sjoberg, que analisa a forma mais atual de institucionalização da avaliação no âmbito acadêmico - a pesquisa institucional (evaluation research)\* - não pode ser acusado de ingenuidade. Nele são levantadas todas as implicações da avaliação. É também considerado o papel do pesquisador (avaliador) como uma variável na avaliação. Indica-se que "os pesquisadores selecionam indicadores que são compatíveis ou aceitáveis pela orientação dos detentores do poder na sociedade ou seus subgrupos, objetos da pesquisa". Para Sjoberg, "os pesquisadores tomam as condições estruturais do sistema, que estão avaliando, por imutáveis" e "geralmente alinham-se a si próprios com os grupos dominantes no sistema". Vai ainda mais longe: "os proponentes da avaliação institucionalizada não têm enfrentado os dilemas inerentes aos modernos sistemas burocráticos, por exemplo, o fato de que a burocracia, com sua ênfase na hierarquia e na eficiência, corre contra a demanda por igualdade e justiça. Como é possível prover-se igualdade de oportunidades num sistema orientado hierarquicamente?" \*\*

---

\* O grande interesse no desenvolvimento desse tipo de avaliação institucionalizada, pode ser avaliado pela realização, pelo MEC-DAU, através do CENTAU e patrocinado pela UNICAMP, do 1º Seminário Internacional de Pesquisas Institucionais ("Institutional Research") em Campinas, em Julho de 1976, com a participação de especialistas de diversos países e representantes das Universidades do país, além de técnicos governamentais. No exterior, desenvolvem-se os Centros de pesquisa institucional, nas universidades, enquanto prolifera extensa bibliografia sobre o assunto, onde se destacam, entre outros, os trabalhos de Dressel, Pace, de Gross e Grambsch e de Hodgkinson. Cf. Pace, R. - "Thoughts on Evaluation in Higher Education", ACT Essay on Education, 1972; Dressel, P. and associates - "Institutional Research in the University: a Handbook", Jossey-Bass, San Francisco, 1971; Gross, E. e Grambsch, P. - "University Goals and Academic Power", American Council on Education, Washington, D. C., 1.968; e Hodgkinson, H. et al. - "Improving and Assessing Performance: Evaluation in Higher Education", Center of Research and Development in Higher Education, University of California, Berkeley, 1.975.

\*\* Sjoberg, idem, p. 36.

Apesar da clareza de suas colocações, as conclusões apresentadas, sobretudo a apresentação de uma metodologia alternativa objetivando tornar a avaliação menos influenciada por razões de classe e poder, baseiam-se na crença abstrata na liberdade individual do avaliador. Mas essa crença acaba por mostrar-se tão ilusória quanto outros conceitos abstratos que Sjöberg critica, por se mostrarem "engajados" com a ideologia hegemônica, como, por exemplo, "interesse nacional" ou "bem público", que carecem de conteúdo se não se explicitar exatamente o que por tal se entenda. A idéia da "neutralidade" da pesquisa institucional renasce, ainda que uma nova neutralidade, decorrente não da natureza "técnica" da avaliação, mas do oferecimento de um antídoto a seu envolvimento com a ordem vigente, consubstanciado pela utilização do modelo utópico formulado pelo próprio pesquisador, para uso como paradigma. Uma neutralidade decorrente da neutralização dos vínculos da avaliação com o poder. Sjöberg acredita que através do uso adequado da análise do contra-sistema os pesquisadores têm "um meio de transcender a tensão inerente entre os privilegiados e os que estão em desvantagem na sociedade, e tão importante como isso, entre os privilegiados e os que estão em desvantagem também numa escala global". \*

A idéia de eliminar essa tensão, por meios metodológicos, esbarrará, na prática, com inúmeros empecilhos. Em primeiro lugar há pouca possibilidade efetiva de se oferecer a alternativa do contra-sistema em qualquer sociedade, que através de todos os meios disponíveis implementa o uso de seu modelo, isto é, do modelo de sua própria reprodução. Segundo: mesmo a mudança do critério de avaliação, dentro do sistema, não tem qual

---

\* Idem, p. 48.

quer efeito em relação à alteração da sociedade como um todo, que, no final, pode até incorporar essa nova forma acadêmica de crítica. E ainda, terceiro: a independência do pesquisador é considerada como decorrência de sua "honestidade", de sua decisão individual livre, o que, para se dizer o mínimo, reveste-se, aqui sim, de um alto grau de ingenuidade.

As mesmas limitações caracterizam as propostas de muitos outros cientistas sociais que desejam transformar a avaliação institucionalizada em instrumento de progresso e mudança social, através da implementação de "novos" critérios "livres". Realmente, muitos pesquisadores estão procurando definir um critério para avaliação que possa tornar-se garantia para inovações e mudanças na escola, apesar dos obstáculos a esses objetivos. Como uma "solução de compromisso" entre sua honestidade pessoal e sua necessidade, pelos empregos disponíveis no sistema, essa tentativa não pode ser passiva de crítica. Todavia, num sentido prático, concreto, suas propostas não têm eficiência para contrabalançar o peso do poder político e econômico, e não atingem a sociedade tal qual é, nem sequer conseguem obter mudanças substanciais na escola.

Toda avaliação implica em comparação do objeto da avaliação com um modelo, um paradigma - pretensamente ideal - que é previamente fixado pelo avaliador, constituindo-se dessa forma no critério da avaliação. Mas não se deve deixar de levar em conta que quando se fala avaliador, neste contexto, não se está referindo ao indivíduo que operacionaliza a pesquisa e o processo de avaliação. Apesar de ter certa influência (já que o pesquisador é uma variável na própria pesquisa), o avaliador não tem poder para definir as condições da pesquisa. O verdadeiro avaliador não é quem operacionaliza as práticas avaliativas, mas quem está realmente interessado em julgar as atividades alheias,

mais que isso, em controlá-las. Nesse sentido mais amplo, o avaliador da escola é o agente da classe dominante que pretende vel-la conforme e conformizando a juventude em seu seio. É possível que excepcionalmente alguns pesquisadores possam parecer livres de quaisquer condicionamentos pela sociedade vigente, desenvolvendo "pesquisas livres". Uma análise mais profunda, no entanto, acabará por revelar a subjacência de condicionamentos que não afloram mediante uma observação superficial.

Nos Estados Unidos, no âmbito da universidade, está-se tentando implementar um sistema de avaliação que pretensamente não se constituiria em instrumento de controle político da escola e dos professores. A idéia central é a de que os próprios professores, que serão avaliados, estabeleçam, ao fixar os objetivos de seus cursos e programas, o critério, segundo o qual seriam avaliados, que se reduziria à verificação pelos técnicos-avaliadores da correspondência entre os resultados obtidos e os objetivos estabelecidos, previamente, pelo próprio avaliado. Assim, alega-se, nenhuma pressão política é exercida, já que não há interferência básica sobre os professores e pode-se usufruir das vantagens da avaliação, que propicia um "feed-back" crítico de que se beneficiará o próprio avaliado, no processo de correção de suas imperfeições e ineficiências.

Novamente uma visão ingênua da liberdade individual encontra-se na base de tais propostas. Elas abstraem a existência da pressão latente da sociedade pela sua própria manutenção e reprodução. Além disso, universidades são burocracias organizacionais, onde, apesar da liberdade acadêmica de que desfrutam professores e estudantes nos Estados Unidos, mantêm-se os vínculos hierárquicos, com todas as suas implicações, podendo-se acionar rápida e eficientemente os instrumentos de contenção a mudança, sempre que esta possa parecer "perigosa". Mais claramen

te esse critério de "liberdade" restará invalidado nas sociedades onde os controles autoritários invadem as universidades e escolas, para reestabelecerem "a ordem" hobesiana.

Num sistema autoritário, os próprios objetivos que os professores indicarão para seus cursos estarão viciados pela prática da auto-censura. Contra o arbítrio e a violência, não têm eficiência conceitos abstratos de liberdade. A ingenuidade de se pretender aplicar instrumentos de controle como se fossem "neutros", num clima de ampla liberdade, só é passível de ser desenvolvida por liberais que não conhecem a prática da tirania e pretendem afrontá-la com atos "heróicos" de honestidade intelectual. Galileu tendo vivido a experiência de submeter-se ao julgamento do arbítrio, mostrou-se menos ingênuo. Talvez tivesse havido maior grandeza em manter-se a qualquer custo o compromisso do cientista com a verdade. Alguns dos cientistas que, em nossa época, poderiam discorrer, com maior informação sobre o assunto, não estão mais em condição de fazê-lo, por exemplo, alguns dos professores das Universidades de Bangkok ou Santiago do Chile. O gesto isolado de Unamuno, rejeitando o "viva la muerte", não salvou a Espanha de quarenta anos de fascismo, nem permitiu a manutenção da liberdade acadêmica em Salamanca.

Isso não quer dizer que nada pode ser feito. Ao contrário. Não, todavia, através da aceitação dos instrumentos de controle dos poderosos, como neutros instrumentos da moderna administração organizacional. Pelo seu combate frontal, pela recusa, pela negação, não pela aceitação, pela acomodação, pela tentativa de seu abrandamento, e sua neutralização. Não pela neutralização dos conflitos, mas por sua denúncia.

A escola controlada não garante a continuidade e perpetuação da sociedade injusta. Se, muitas vezes, tem-se a impressão de que a ordem autoritária é imutável, a perspectiva his

tórica rompe esse pessimismo. O "Reich dos Mil Anos" quantos durou? É possível controlar-se a escola, até mesmo com elevada "eficiência". Não se parará a História. Não é afinal, ao contrário do que desejam os "pedagogismos", no âmbito da escola que se define o futuro da sociedade. A própria exclusão da maioria dos eventuais benefícios da escolaridade (assim como da sociedade em geral), encerra a força fundamental da contradição que pode fazer dos dominados aqueles que tomarão em suas mãos a tarefa de melhor prover a todos de educação (e de outros bens) no futuro.

Ao privilegiar a educação como instrumento de aperfeiçoamento social, os conservadores se preocupam em cercá-las garantias que consideram necessárias à manutenção da ordem vigente, e à reprodução dos privilégios que encerra.

A institucionalização crescente, a manipulação dos empregos, a discriminação dos divergentes, as associações de pais e mestres, as "vestais da classe média", a gestão empresarial, a avaliação de resultados, as importações, as medidas "democráticas", a extensão da escolaridade às camadas populares, o condicionamento comportamental, são alguns dos meios dessa luta por assegurar eficiência à escola capitalista. Ela zela pela reprodução das classes sociais, pela habilitação-degradação da força de trabalho, instrumentando a ampliação do excedente apropriável pelos capitalistas, pela inculcação ideológica dos valores da dominação-exploração, reforçando a sujeição da classe trabalhadora. Atua como instrumento de manutenção e reprodução das relações sociais vigentes, sem eliminar a contradição fundamental que encerra.

A força do controle da escola só pode ser ignorada pelos ingênuos. Quer a ingenuidade se coloque ao nível dos que julgam viável a plena liberdade dos "scholars" no sistema, quer

nos que acreditam que a contradição no seio da escola capitalista se resolva automaticamente por sua autodestruição. Há os que vêem o indivíduo desvinculado de seus condicionamentos sociais, numa visão idealista e abstrata que o supõe "livre" para "ser" integralmente, acima das condições concretas de sua existência material; outros tendem a substituir o desejado ao real, esquecendo-se de que é a atuação do homem, enquanto sujeito da história, que pode deflagrar e conduzir o processo de sua própria libertação, que não decorrerá mecanicamente da crise do capitalismo.

## CONCLUSÃO

A discussão crítica do papel da educação na sociedade capitalista, sua contribuição para o crescimento da produção e para a correção de eventuais "distorções" do processo de desenvolvimento da economia capitalista, assumiu grande importância na última década, substituindo, de certa forma, as formulações simplistas dos precursores da economia da educação. Estes haviam se preocupado em demonstrar o valor do investimento em educação, e, tendo seu esforço se concentrado basicamente nos quadros da sociedade capitalista tida como única, cujo desenvolvimento estudaram, haviam assumido uma postura "apolítica" perante seu objeto de estudos, enfatizando aspectos quantitativos. Os críticos da educação capitalista, embora tivessem demonstrado muitos dos equívocos a que a tentativa de valorização econômica da educação levava, restringiram o campo da discussão àquela delimitado basicamente pelos precursores da economia da educação; privilegiando, desse modo, a concepção de economia implícita naqueles trabalhos. Aos poucos, a análise da questão se foi compondo, na complexidade de seus aspectos econômicos, sociais e políticos, enriquecendo-se, mas, ao mesmo tempo transformando-se e fundindo-se ao próprio questionamento da sociedade capitalista, como um todo. Alguns críticos da educação capitalista, entretanto, sentiram interesse em aprofundar seus estudos relativos aos aspectos mais caracteristicamente educacionais, de modo a verificarem até mesmo os fundamentos da crença na eficiência educacional quanto à ampliação da capacidade produtiva do homem.

Dentre os trabalhos nessa linha, um mereceu grande destaque nos Estados Unidos. Trata-se do livro "Inequality"\*, produto de anos de estudo de Christopher Jencks e diversos outros estudiosos, que se aprofunda no estudo das raízes da desigualdade social e econômica e, especialmente, no dos efeitos da educação sobre a desigualdade. A conclusão geral do trabalho indica que o ambiente familiar, habilidades cognitivas, aquisições educacionais, ou "status" ocupacional são insuficientes para explicar as variações nas rendas dos indivíduos.\*\*Disso decorre que, ao invés de programas de combate indireto à pobreza, baseados especialmente na ampliação de oportunidades escolares, o problema da desigualdade só poderia ser eficientemente enfrentado com medidas diretamente relacionadas com a distribuição de renda (e, conseqüentemente, também da propriedade).

Especificamente na área educacional, as conclusões de "Inequality" foram as seguintes: 1º - diferenças na escolaridade têm efeito limitado nas aquisições cognitivas e, 2º - a equalização das oportunidades escolares é inviável sem a redução das desigualdades sociais mais amplas. Levadas em conta essas conclusões, a via educacional mostra-se totalmente inadequada à obtenção de maior igualdade social.

O valor do trabalho de Jencks e de seus companheiros é inegável. Todavia, essas constatações a que chegaram, se por um lado demonstram cabalmente a precariedade das colocações teóricas que querem fazer da educação o remédio para todos os males sociais do capitalismo, reduzem seu efeito a invalidar o

---

\* Christopher Jencks, Marshall Smith, Henry Acland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns, Stephan Michelson - "Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America", Basic Books, New York, 1972.

\*\* op. cit., p. 5

que os conservadores alegam para expandir a escolaridade, não atingindo contudo o que realmente querem eles da educação capitalista. Para o capitalista não se torna primordial a variação, a maior, da produção em si, já que não é a satisfação crescente de desejos e necessidades de consumo que ele tem como objetivo, mas a ampliação do excedente apropriável, que não se obtém apenas pela ampliação de produção. A ampliação da mais-valia poderá ser conseguida também pela baixa relativa da remuneração da força de trabalho, com o crescente aumento da oferta de profissionais que reforçarão o exército trabalhador da reserva. Também se estará preparando a ampliação do excedente de que os capitalistas se apropriarão, quando se leva a classe trabalhadora a aceitar o modelo hierárquico de organização de atividades humanas, como único. A aceitação da ideologia hegemônica, induzindo à docilidade (que é o "operário-padrão" para o capitalista se não o que mais produz e que mais docilmente se deixa expropriar do próprio trabalho?), transforma-se também em instrumento de ampliação da exploração capitalista. A escola inculcadora da ideologia da classe dominante facilita a exploração, porque predispõe o trabalhador à aceitação dos gravames que o sistema, crescentemente, fará incidir sobre sua situação pessoal e a de sua família.

Para o capitalista, o que realmente importa é a ampliação do excedente. Por isso, a educação capitalista lhe é produtiva, mesmo que a relação entre escolaridade e as aquisições que permitam ampliar a capacidade produtiva seja menor do que os teóricos do capital humano tenham pensado. O capitalismo é predatório. A recalcitrância das empresas em atenderem aos regulamentos de preservação ecológica, sempre que estes se mostrem geradores de custos crescentes (e por isso mesmo de lucros de crescentes), é o exemplo mais atual dessa característica funda

mental do sistema, que sobrepõe sua avidez pelo lucro ao inte  
resse social. Não há porque considerar que o capitalista se preo  
cupe mais com o desgaste humano que, diretamente, ele gera ao  
manter a classe trabalhadora em condições de privação, do que  
se tem preocupado em relação à destruição de recursos naturais  
não renováveis, em benefício de seus lucros. Não há porque acei  
tar o ideológico pelo real. Quando o capitalista amplia as opor  
tunidades escolares, em nome da "democratização das oportunida  
des", o que ele tem em mente são adicionais de excedente dos  
quais se apropriará. Apesar da advertência de Jencks, parece-nos  
que a educação capitalista contribui, ao mesmo tempo, para o au  
mento de capacidade produtiva e para a degradação da remuneraç  
ão do trabalhador. A empresa ganha, em ambos os sentidos: por  
dispor de uma mão-de-obra mais produtiva e por pagá-la menos. A  
ampliação dos excedentes se dinamiza e a nova classe trabalhadora  
"educada" contribui crescentemente para a reprodução ampliada  
da sociedade capitalista, isto é, da ordem que se baseia na  
expropriação de seu trabalho.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, consta  
tu-se que a crença na capacidade quase ilimitada da educação ,  
como instrumento de solução de problemas sociais e econômicos, so  
bretudo o referente à desigualdade, tende a beneficiar a "or  
dem" vigente na sociedade, na medida em que: 1º - a ampliação  
da educação não enseja, automaticamente, mudanças nas relações  
econômicas entre as pessoas, e, mais que isso, dadas às relações  
vigentes sob o capitalismo, o incremento educacional que instrumen  
taria aumento de produção, propiciaria aos capitalistas a o  
portunidade de se apropriarem de excedentes crescentes, com o  
que se estariam reforçando, num sentido estritamente econômico, a  
um tempo, a ordem vigente e a desigualdade que lhe é inerente ;  
2º - a educação, como os demais benefícios sociais, é desigual

mente distribuída na sociedade de classes. Os que mais têm (os membros da classe dominante) recebem mais educação, em termos de quantidade e qualidade, do que os que menos possuem e que mais necessitam. A educação da classe dominante a reproduz, como a educação da classe trabalhadora leva à reprodução desta. A igualdade formal de oportunidades mesmo no sistema de escola única não elimina sequer a desigualdade real entre a educação oferecida ao filho do trabalhador e ao filho do capitalista. A educação capitalista não diminui, antes amplia, as desigualdades sociais. 3º - a educação pública gratuita revela-se apenas ilusoriamente redistributiva de renda, no capitalismo, quando se tem presente os mecanismos de discriminação, que excluem a criança da classe trabalhadora, de modo a se reservar parte preponderante dos recursos públicos à educação para a preparação da "elite" dominante, nas universidades públicas, a cuja admissão somente são escolhidos os "escolhidos" da sociedade (aqueles que puderam cursar as melhores escolas, que dispuseram de melhores recursos alimentares, de saúde, de ambiente familiar culturalmente adequado, etc, isto é, os membros da classe dominante) que vencem as barreiras "democráticas" dos vestibulares, apresentando-se como os que maiores méritos tem. 4º - o Estado capitalista, que não paira acima das diferenças de classe, mas que ao contrário existe para defender os privilégios da classe dominante, garante através de seu aparelho escolar a fluência da ideologia hege mônica, que é sacralizada como ciência, e, sempre que necessário, mobiliza também seu aparelho repressivo para eliminar a discordância, até mesmo dentro dos recintos acadêmicos. O controle exercido pela classe dominante sobre a escola, dificulta imensamente, se não elimina de todo, a possibilidade de uma ação crítica autônoma, que viabilise, pelo meio educacional, qualquer mudança social, em profundidade. Isso não elimina o valor

dos que, apesar de tudo, levam avante seus esforços em prol de uma educação libertadora e igualitária.

A análise crítica da educação capitalista é, ao mesmo tempo, o reconhecimento do valor das experiências que se colocam como o seu questionamento, mesmo que elas se revistam das limitações impostas pela estrutura social em que estão inseridas. Não há que se confundir a explicitação do sentido conservador da valorização absoluta da educação como instrumento de transformação ou de aperfeiçoamento social, com a negação de qualquer sentido à atividade educativa. Não se pode falar de "educação" como se o termo fosse unívoco. A indicação de que a educação capitalista está voltada para a reprodução das relações sociais de produção capitalista, e de que a educação institucional, também nos quadros do socialismo autoritário, tende a manter a dominação política dos tecnoburocratas do partido, em detrimento da abertura da sociedade socialista em direção ao seu destino, a um tempo igualitário e libertário, não implica numa posição de negação total do valor da educação; e nem mesmo da educação escolar, numa linha que defendesse a desescolarização compulsória. É reconhecido que os adeptos da desescolarização contribuíram grandemente para a eliminação do mito da educação institucional como um bem em si mesmo. Mas a proposição de que a desinstitucionalização poderia resolver os problemas da sociedade contemporânea é considerada como verdadeira "desconversa", que tende a encobrir que esses problemas se compõem ao nível das relações econômicas entre as pessoas.

Se de um lado definimos um papel para a educação capitalista, no processo de manter e reproduzir as relações vigentes sob o capitalismo, de outro, todavia, acreditamos ter demonstrado que não há razões para se acreditar em que a desescolarização viesse a mudar substancialmente aquelas relações que

a escola reproduz e reforça. Porque não é a escola que determina a divisão da sociedade em classes sociais, embora contribua para a manutenção e reprodução dessa divisão.

A visão da escola capitalista, apenas como reprodutora das relações sociais capitalistas de produção, deixa de lado a verificação dos conflitos que ela encerra, opondo ao efeito reprodutor, um efeito contrário, "conscientizador-libertador", que dá ensejo à síntese superadora dessa contradição que lhe é inerente. O esforço conscientizador-libertador no seio da escola capitalista passa a ter assim o sentido extraordinário de detonar o processo contraditório de sua superação. A atividade educacional libertadora se enriquece, valoriza-se. O questionamento da realidade, que implica em não tomá-la por imutável, leva à valorização dessa educação, ou melhor, de uma verdadeira anti-educação ou de uma educação anti-capitalista. Mas uma valorização que nada tem de messiânica, porque consciente de suas limitações, porque entendida como uma resposta, ao nível superestrutural, das mudanças fundamentais que devem ser realizadas na estrutura básica da sociedade. Resposta que pretende, ao questionar o mundo da injustiça numa das esferas de sua reprodução, reforçar o movimento em direção à sua superação. Mas que não se pretende suficiente, e nem mesmo fundamental, nesse amplo processo de transformações que compõe através da história uma nova sociedade fundada no trabalho, na liberdade e na justiça.

Entre outras experiências educacionais que enriquecem esse processo de questionamento e oposição à escola capitalista, à escola conservadora e reprodutora do existente, colocam-se aquelas que valorizam a pessoa humana em sua integralidade, que não se perde apenas em sua dimensão individual, mas realiza-se na grandeza de seu ser social, enquanto humanidade, necessariamente e a um tempo, igualitária e livre. Esse humanismo

educacional não pode se compor integralmente se não se embasar na ação fundamental do homem: o trabalho. A integralidade do homem - enquanto pessoa e enquanto humanidade - só se compõe no trabalho. Trabalho é liberdade. O trabalho induz como que a uma disciplina cooperativa natural. A disciplina do trabalho é o oposto do autoritarismo. A igualdade no trabalho é social, o que não elimina sua organização técnica. Na equipe médica que vai realizar uma cirurgia, é o cirurgião que "comanda" e orienta o trabalho. O anestesista, o instrumentador, os assistentes, o enfermeiro, o servente que limpou a sala, cada um cumpre suas funções. Mas quando se trata de decidir sobre as questões básicas da sociedade, que afetam suas vidas, nenhuma superioridade poder-se-á aceitar para o médico, enquanto homem, sobre o contínuo, enquanto tal.

Na sala de aula alguns estudantes discutem um texto previamente lido por todos individualmente. As opiniões sobre o sentido e sobre o valor do texto são diversas e muitas vezes frontalmente opostas. O professor participa discretamente do grupo, limitando-se à mediação extritamente necessária para manter, ao mesmo tempo, a chama acesa e o nível de organização que viabilize a fluência de cada opinião, mesmo a mais disparatada ou a menos cotada dentre todas. Às vezes ele é tentado a "corrigir" a interpretação apresentada por um dos estudantes, a qual claramente conflita com o que realmente o autor tentou exprimir. Todavia o professor refreia seu ímpeto, e não interrompe. Permite que o aluno continue a defender seu ponto de vista. Com muita habilidade tenta levá-lo a perceber, quase que por seus próprios meios e sem ênfase ou interpelação frontal, seu engano. Mas se não consegue, não insiste. Mais que uma informação correta, a postura crítica do aluno, seu posicionamento individual, é importante. Não há porque desestimular sua atitude, já que o professor está preo

cupado em permitir que a idéia tradicional de que o objetivo do curso é "saber-se o que o professor deu", à qual os alunos tem sido acostumados desde seus primeiros contactos com os bancos escolares, deixe de vigorar, de modo a se criarem as condições para desenvolvimento do espírito crítico, que a educação tradicional eliminara nos educandos submetidos à pressão da escola autoritária.

Sem dúvida, as relações que se estabelecem no âmbito familiar e educacional terão importância na composição das futuras relações que o educando manterá na sociedade maior. Uma família aberta, onde o diálogo, não a imposição autoritária, seja a regra, certamente propiciará condições mais favoráveis ao florescimento de homens aptos a viverem em liberdade. Também a escola aberta, as experiências educacionais de co-gestão, as práticas pedagógicas auto-gestionárias, o respeito ao homem na criança, a fluência de idéias conflitantes, a vivência democrática, o trabalho comum, têm sentido. Não se pode subestimar a força de uma educação problematizadora, os efeitos de uma educação conscientizadora-libertadora. A luta pela liberdade na escola não será inócua na medida em que se coloque como um aspecto da procura de liberdade na sociedade como um todo. Talvez da escola possa se depreender esse alento democrático a outras esferas sociais. Mas a defesa da liberdade acadêmica não deve ser um movimento estamental, isto é, não deve se colocar como uma garantia de liberdade de pensamento e expressão para os "scholars"; os eruditos, os quais Chomsky\* caracterizou como "os novos mandarins". Precisa ser buscada na plena liberdade de opinião e crítica que todos devem possuir numa sociedade democrática. Aqui,

---

\* Chomsky, Noam - "O poder americano e os novos mandarins", Portugal, Lisboa, S.D.

também, não se justifica privilegiar ou isolar a escola, das de mais esferas da vida social.

Se a crítica à escola capitalista não é, necessariamente, a negação absoluta do valor da educação, a valorização da escola libertária não deve deixar de associar-se sempre ao aprofundamento da análise dos limites à sua viabilidade.

"Só quem não estivesse de posse das suas faculdades é que poderia contar com que na França, por exemplo, as escolas se debruçassem sobre a natureza e as justificações apresentadas para a guerra da Argélia, ou que, na Rússia, as escolas tratassem honestamente do esmagamento da revolução húngara, ou que, na Itália, as escolas analisassem com objetividade a invasão da Abissínia ou que, na Inglaterra as escolas falassem da repressão contemporânea do nacionalismo irlandês!" \*

---

\* Chomsky, Noam - idem, p. 396.

B I B L I O G R A F I A

- 1 - BARBAGLI, M. e Dei, M. - "Le Vestali della classe media - ricerca sociologia sugli insegnanti", Il Molino, Bologna, 4a. ed., 1972.
- 2 - BAUDELLOT, Christian e Establet, Roger - "L'école capitaliste en France", Maspero, Paris, 1971.
- 3 - BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello - "Uma visão da controvérsia", in "A controvérsia sobre distribuição de renda e desenvolvimento", R. Tolipan e A.C. Tinelli - organizadores, Zahar, Rio de Janeiro, 1975.
- 4 - BOURDIEU, Pierre - "A reprodução", Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.  
 BOURDIEU, Pierre - "A economia das trocas simbólicas", Ed. Perspectiva, São Paulo, 1974.
- 5 - BOWLES, Samuel - "Unequal education and social division of labor" in "Schooling in a Corporate Society" ed. by M. Carnoy, David Mckay Company, New York, Second Edition, 1975.
- 6 - CAGNÉ, Robert - "Behavioral Objectives? Yes!" in Educational Leadership, vol. 29, nº 5, February, 1972.
- 7 - CALIFANO, Joseph A. Jr. - "The students revolution - a global confrontation", W.W. Norton, New York, 1970.
- 8 - CARNOY, Martin - "Education as Cultural Imperialism", David Mckay, New York, 1974.  
 CARNOY, Martin (ed.) - "Schooling in a Corporate Society", David Mckay, New York, Second Edition, 1975.
- 9 - CHOMSKY, Noam - "O poder americano e os novos mandarins", Portugália Editora, Lisboa, S.D.
- 10- CUNHA, Luiz Antonio - "Educação e desenvolvimento social no Brasil", Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.
- 11- DENISON, E. A. - "The sources of economic growth and the alternatives before us", Committee for Economic Development, New York, 1962.

- 12 - DOMMANGET, Maurice - "Os grandes socialistas e a educação de Platão a Lenine", Publicações Europa - América, 1974.
- 13 - DRESSEL, P. and Associates - "Institutional Research in the University: a Handbook", Jossey-Bass, San Francisco, 1971.
- 14 - DRUCKER, Peter - "The educational revolution", in "Education, Economy and Society - a reader in the sociology of education", ed. by Halsey, A. H., Jean Floud and C. Arnold Anderson, The Free Press, New York, fifth printing, 1969.
- 15 - DUARTE, João Carlos - "Aspectos da distribuição de renda no Brasil em 1970", ESALQ-USP, 1971.
- 16 - ENGLER, Robert - "Social Science and Social Consciousness the shame of the Universities", in "The dissident academy", ed. by Theodore Roszak, Random House, New York, 1968.
- 17 - FERNANDES, Florestan - "O capitalismo dependente", Zahar, Rio de Janeiro, 1975.
- 18 - FERRER GUARDIA, Francisco - "La Escuela Moderna", F.O.R.U., S.D.
- 19 - FREINET, Celestin - "Para uma escola do povo", Editorial Presença, Lisboa, 1973.
- 20 - FREIRE, Paulo - "Pedagogia do Oprimido", Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1974.
- 21 - FREITAG, Barbara - "Escola, Estado e Sociedade", Edart, São Paulo, 1977.
- 22 - GINTIS, Herbert - "Toward a Political Economy of Education: a radical critique of Ivan Illich's Deschooling Society", in Harvard Educational Review, 42, February, 1970.
- 23 - GODELIER, M., (Marx-Engels) - "Sobre el modo de produccion asiatico", Ediciones Martines Roca, Barcelona, 2a. ed., 1972.
- 24 - GOODMAN, Paul - "The community of scholars", Random House, New York, 1964.

- 25 - GRAMSCI, Antonio - "Maquiavel, a política e o Estado mo  
derno", Civilização Brasileira, Rio de Janeiro ,  
2a. ed., 1976.
- 26 - GROSS, E. e Grambsch, P. - "University Goals and Acade  
mic Power", American Council on Education,  
Washington , D.C., 1968.
- 27 - HALSEY, A. H., Jean Floud e C. Arnold Anderson, ( Edited  
by) - "Education, Economy and Society - a reader  
in the sociology of education", The Free Press,  
New York, fifth printing, 1969.
- 28 - HODGKINSON, H., Hurst, J. and Levine, H. - "Improving and  
Assessing Performance: Evaluation in Higher Edu  
cation", Center of Research and Development in  
Higher Education, University of California, Berkele  
ley, 1975.
- 29 - HOFFMANN, Rodolfo - "Contribuição à análise da distribuição  
da renda e da posse da terra no Brasil", tese de  
livre-docência apresentada à ESALQ-USP, Piracicaba  
ba, 1971.
- 30 - HUXLEY, Aldous. - "Admiravel Mundo Novo", Bradil, Rio de  
Janeiro, 11a. ed., 1969.
- 31 - ILLICH, Ivan - "Sociedades sem escolas", Vozes, Petrôpo  
lis, 3a. ed., 1976.
- ILLICH, Ivan (et al.) - "After deschooling, what?", ed by  
Alan Gartner, Colin Greer and Franck Riessman ,  
Harper & How, New York, 1973.
- 32 - KATS, Michael B. - "Class, Bureaucracy and Scholl", Praeger  
ger, New York, 1971.
- 33 - KOESTLER, Arthur - "O fantasma da máquina", Zahar, Rio de  
Janeiro, 1969.
- 34 - KOZOL, Jonathan - "Free-Schools", Bantam Books, New York,  
1a. ed. revista, 1972.
- 35 - LANGONI, Carlos Geraldo - "As causas do crescimento eco  
nômico do Brasil", Apec, Rio de Janeiro, 1974.
- LANGONI, Carlos Geraldo - "Distribuição de Renda e desenh  
volvimento econômico do Brasil", Expressão e Cultu  
tura, Rio de Janeiro, 1973.

- 36 - LESSINGER, Leon M. - "Accountability for results: a basic challenge for America's Schools", American Education, 5, June-July 1969.
- 37 - LOBROT, Michel - "A pedagogia institucional", Iniciativas Editoriais, Lisboa, 1973.
- LOBROT, Michel - "Les effects de l'education", ESF, Paris, 2a. ed., 1974.
- 38 - LOPES, José Sérgio Leite - "Sobre o debate da distribuição de renda: leitura crítica de um artigo de Fishlow", in "A controvérsia sobre a distribuição de renda e desenvolvimento", R. Tolipan e A.C. Tinelli, Zahar, Rio de Janeiro, 1975.
- 39 - LOURAU, Rene - "Analyse institutionnelle et pédagogie", EPI, Paris, 1971.
- 40 - LYNDAKER, Charles - "Burocracia weberiana na estrutura educacional do Estado de São Paulo", UNICAMP-INEP, Campinas, 1974.
- 41 - MANACORDA, Marco A. (org) - "La alternativa pedagógica", Nova Terra, Barcelona, 1976.
- MANACORDA, Mario A. (org) - "Marx y la pedagogia moderna", Oikos - Tau Ediciones, Barcelona, 1969.
- 42 - MARSHALL, Alfred - "Princípios de Economia", EPASA, Rio de Janeiro, 1946.
- 43 - MARX, Karl - "O Capital", Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 5a. ed., 1975.
- 44 - MILLS, C. Wright - "A nova classe média", Zahar, Rio de Janeiro, 1969.
- 45 - MISHAN, E. J. - "Desenvolvimento ... a que preço?", Ibrasa, São Paulo, 1976.
- 46 - MOUNIER, Emmanuel - "O Personalismo", Moraes Editores, Lisboa, 1974.
- 47 - PACE, R. - "Thoughts on Evaluation in Higher Education", ACT Essay on Education, 1972.
- 48 - PEREIRA, L.C. Bresser - "Desenvolvimento e Crise no Brasil", Brasiliense, São Paulo, 5a. ed, 1975.

- 49 - RICH, John M. - "Innovations in education: reformers and their critics", Allyn and Bacon, Boston, 1975.
- 50 - ROSZAK, Theodore - "A contracultura", Vozes, Petrópolis, 2a. ed, 1972.
- ROSZAK, Theodore (ed.) - "The dissident academy", Randon House, New York, 1968.
- 51 - SCHULTZ, Theodore W. - "O Capital Humano - investimentos em educação e pesquisa", Zahar, Rio de Janeiro, 1973.
- SCHULTZ, Theodore W. - "O valor econômico da educação", Zahar, Rio de Janeiro, 1973.
- 52 - SCHUMACHER, E.F. - "O negócio é ser pequeno", Zahar, Rio de Janeiro, 1977.
- 53 - SILBERMAN, Charles - "Crises in the class-room", Randon House, New York, 1970.
- 54 - SIMONSEN, M. H. - "Brasil 2002", Apec, Rio de Janeiro, 5a. ed., 1975.
- 55 - SJOBERG, Gideon - "Politics, Ethics and Evaluation Research" in Handbook of Evaluation Research, vol.2.
- SJOBERG, Gideon (ed) - "Ethics, politics and social research", Schenkman Publishing Co., Cambridge, Mass., 1967.
- 56 - SMITH, Adam - "Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações", Abril Cultural, Coleção "Os Pensadores", vol XXVIII, São Paulo, 1974.
- 57 - SUPLICY, Eduardo M. - "Política econômica brasileira e internacional", Vozes, Petrópolis, 1977.
- 58 - STEIN, Suzana A. - "Por uma educação libertadora", Vozes, Petrópolis, 1976.
- 59 - TEIXEIRA, Anísio - "A Escola e a estabilidade social", in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXVIII, Jul-Set 1957, nº 67.
- 60 - TOLIPAN, R. e Tinelli, A.C. (organizadores) - "A controvérsia sobre distribuição de Renda e Desenvolvimento", Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

- 61 - TRAGTENBERG, Maurício - "Burocracia e Ideologia", Ática, São Paulo, 1974.
- TRAGTENBERG, Maurício - "A escola como organização complexa", in "Educação Brasileira Contemporânea : Organização e Funcionamento", Walter E. Garcia - organizador, McGraw - Hill, São Paulo, 1976.
- 62 - VEBLER, Thorstein - "A Teoria da Classe Ociosa", Pioneira, São Paulo, 1965.
- 63 - WEBER, Max - "Ensaio de Sociologia", Zahar, Rio de Janeiro, 3a. ed., 1974.
- 64 - WEBER, Silke - "Aspirações à educação", Vozes, Petrópolis, 1976.