

INFLUÊNCIAS TEÓRICAS NO ENSINO E CURRÍCULO NO BRASIL

TERESA ROSERLEY (ROSE) N. DA SILVA
da Fundação Carlos Chagas e FE/USP

RESUMO

Este artigo faz um breve inventário das principais influências teóricas sobre a organização do ensino e do currículo, desde o idealismo subjetivista e o modelo da eficiência burocrática — preponderante nas primeiras décadas do século XX — passando pelas teorias cognitivistas ou behavioristas dos anos 50, cuja ênfase às fases do desenvolvimento infantil permitiu métodos de ensino e organizações curriculares mais realistas e adequadas. Aborda ainda as teorias que, embora não se reflitam diretamente em propostas curriculares e organizativas em nossas escolas, permitem criticar e, eventualmente, reorientar essas propostas: as teorias sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, de Coleman e Jencks; as do conflito, de Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron e Bowles-Gintis; e as correntes interpretativas e etnográficas, que propõem a reforma do currículo e do funcionamento interno da escola.

SUMMARY

The article reviews the main theoretical influences on teaching and curriculum in Brazil, from the subjectivist idealism and the model of bureaucratic efficiency applied to school — prevailing in the beginning of our century — through cognitive and behaviorist theories of the 50's — of which the stress on child development phases has led to more suitable and realistic teaching methods and curricula. Other currents are also reviewed which, though not directly applicable as proposals of curriculum and school organization, provide the grounds to criticize or to remodel existing proposals: theories on the unequal educational opportunities (Coleman, Jencks); conflict theories (Baudelot-Establet, Bourdieu-Passeron, Bowles-Gintis); and interpretative and ethnographic currents, recommending changes in both the curriculum and the internal functioning of school.

O exame das correntes de pensamento que orientaram a configuração do ensino e currículo no Brasil, neste século, precisa remontar ao começo dos tempos modernos, na Europa. A escola elementar surge, aí, para atender sobretudo a necessidades da nascente burguesia, sendo eminentemente urbana. Os pequenos comerciantes tinham necessidade de ler, escrever e expressar raciocínios matemáticos em língua vernácula local (e não em latim, que era a língua "oficial" da época). O modelo original de escola burguesa, então, não conduzia a nenhum grau de ensino médio ou superior, tendo como objetivo único permitir aos alunos receber uma quantidade limitada de instrução.

Tal escola encontrará apoio em três ordens de fatos: a descoberta da imprensa, a reforma protestante e o desenvolvimento do liberalismo econômico. O primeiro facilitou a disseminação de livros; o segundo deu um fundamento religioso-cultural ao aprendizado da língua, na medida em que se considerava como direito e dever de cada um ler a Bíblia; o terceiro, por interesse da prática política, tendia a reforçar a consciência coletiva de que cada homem devia adquirir domínio intelectual suficiente para compreender os problemas políticos, sociais e econômicos de seu tempo, bem como para situar-se adequadamente no conjunto dos fatos naturais, libertando-se de temores e superstições ancestrais.

As condições sociais, econômicas e culturais do iluminismo racionalista — cujos movimentos político-filosóficos foram forjados nas tendências individualistas, idealistas e naturalistas do renascimento, exaltados pela reforma luterana, pelo racionalismo cartesiano e pelo empirismo de Bacon — originaram a escola primária comum e lhe condicionaram o currículo. Determinou-se, então, que era fundamental à formação comum a aquisição das técnicas básicas de ler e escrever, associadas à necessidade do cálculo elementar. A ampliação desse currículo original ocorreu em função da necessidade ideológica do liberalismo, de fazer com que todos conseguissem, de modo geral, situar-se em relação ao conjunto dos fatores naturais e sócio-políticos.

Os séculos XIX e o nosso assistiriam às lutas pela universalização da escola para todos, isto é, para as populações urbanas e rurais. Esse processo — marcado por momentos de maior ou menor ampliação quantitativa da escolaridade básica, assim como pelo acionar de mecanismos de distribuição desigual das ferramentas conceituais implementadas na escola — vai se caracterizar pelo questionamento da escola única para todos e pela escolha de diferentes quadros curriculares e formas de organização do trabalho na escola para diferentes clientelas.

Nesse processo, o fator econômico terá papel relevante nas mudanças que ocorrerão no currículo e na estrutura e organização das escolas. Não será, porém, o único. Explicar as mudanças ou o desenvolvimento da educação somente em termos econômicos seria uma simplificação. Houve mudanças reais de atitude, de conhecimento, ideológicas, que estão

associadas às pressões econômicas e tecnológicas mas que, conceitualmente, são diferentes delas.

Este artigo parte do pressuposto de que não é possível desconsiderar que houve neste século um avanço enorme nas áreas do conhecimento científico e das ciências humanas que contribuiu, de forma significativa, para a mudança ocorrida no sistema educacional como um todo.

INFLUÊNCIAS DIVERSAS ATÉ O INÍCIO DO SÉCULO XX

Os trabalhos sobre educação de Comenius (século XVII) e de Rousseau (século XVIII), embora não resultassem de estudos sistemáticos, concluíram que a criança não podia aprender tudo, nem aprender como o adulto, que já dispõe de uma experiência organizada. Dessa posição resultava a necessidade de graduação do ensino, que deveria partir do mais fácil para o mais difícil seguindo-se, na aprendizagem infantil, o modelo fornecido pela natureza, que não exigia da criança senão o que ela poderia fazer. A aprendizagem deveria se basear no conhecimento prévio da criança e favorecer o exercício dos sentidos, evitando a memorização não funcional.

Já como decorrência do liberalismo racionalizado da época, Locke (século XVIII) propunha, em suas teorias psicológicas, que todo o conteúdo mental resultaria da experiência. A mente seria uma folha em branco, uma "tábua rasa". Todas as idéias provinham da experiência. Daí ser a educação um processo de fora para dentro, quer se tratasse da educação física, moral ou intelectual. O objetivo seria a formação de hábitos, adquiridos pelo exercício ou disciplina do corpo e do espírito.

O idealismo subjetivista

O idealismo racionalista de Descartes (que revivera a crença nos poderes da razão humana) recebera, na segunda metade do século XVIII, o impacto do criticismo kantiano que destruíra todos os critérios de certeza. Estes não seriam exteriores à mente, mas condições inerentes à própria mente.

O novo idealismo passou a recusar o ponto de vista político segundo o qual o Estado era concebido como entidade que transcende a personalidade humana. Situando o mundo das idéias na consciência individual, essa corrente admitia mais facilmente o conceito de liberdade da pessoa humana em suas várias formas, bem como o conceito de direito natural, inerente ao indivíduo e independente de aceitação ou recusa do Estado. O Estado, assim, passava à posição de entidade secundária e derivada, como produto de uma convenção pela qual os indivíduos renunciariam a uma parte de sua liberdade e de seus direitos originais, em benefício da vida comum.

Mas, no século XIX, após a queda de Napoleão e do movimento restaurador, o idealismo se converte em movimento filosófico de prudência e mediação.

A fonte última de todos os valores espirituais era o indivíduo considerado, porém, apenas em sua universalidade, isto é, naqueles aspectos racionais e morais que o ligam aos outros indivíduos e cuja expressão exterior é historicamente condicionada.

Segundo a nova posição idealista, o indivíduo não nasceria livre, mas conquistaria a liberdade, que deixaria de ser a negação de qualquer relação de coerção social, mas a aceitação de todos os limites que a própria consciência apresenta como necessários (consciência racional de um imperativo categórico). Em vista disso, as instituições humanas — da família ao Estado — não seriam forças hostis e repressivas da personalidade, mas os meios pelos quais a personalidade se formaria e se libertaria.

O compromisso com essa filosofia idealista resultou na ênfase, para a educação, ao intelectualismo e ao moralismo. O intelectualismo escolar e conseqüente enciclopedismo traduzia-se, no currículo primário, na necessidade de domínio das técnicas fundamentais da leitura e escrita, cálculo aritmético, noções de conhecimento científico e histórico acrescidos, mais tarde, de educação física e trabalhos manuais. Na medida em que o indivíduo precisaria aprender a bem situar-se em face da vida natural, civil e cultural, fazia-se necessário desenvolver todas as suas potencialidades. Isto obrigava o programa escolar a abranger um número excessivo de matérias, pois era preciso garantir ao aluno a maior quantidade possível de noções. O moralismo religioso e o civismo manifestavam-se, também, pela simples transmissão de noções a serem memorizadas.

De acordo com a base teórica desse currículo — filosofia idealista subjetiva — o fundamental era adquirir as noções e compreendê-las: tudo o mais vinha depois. Havia mesmo quem advogasse que a compreensão poderia ser posterior, bastando que as noções fossem armazenadas.

Segundo essa visão filosófica, o sistema educacional deveria formar a personalidade do indivíduo, personalidade esta que deveria ser moldada segundo um ideal subjetivo de qualidades racionalizadas, que independiam das condições sociais e das características psicobiológicas. O objetivo da educação era aperfeiçoar o ideal da personalidade cultivada, concebida como um equilíbrio de qualidades racionais. A formação da personalidade, pois, implicava em possuir um conjunto de valores cuja realização deveria constituir os objetivos da aprendizagem: caráter, justiça social, diferentes habilidades, amor, conhecimento, artes, filosofia, religião.

A Psicobiologia nascente

Por outro lado, começa a surgir no século XIX certa atitude de consideração em relação às crianças e jovens, tanto por inspiração filosófico-social quanto em virtude dos avanços da Psicofísica e Psicobiologia, que permitem novos processos de pesquisa e teorização.

Pestalozzi, influenciado pela psicologia empirista

de Locke e pelo filantropismo romântico naturalista, propunha um método que começava pela observação, passava desta para a elaboração consciente e finalmente chegava à expressão. O currículo inicial seria determinado pela observação simples, pela formação de idéias e sua expressão oral, pelo medir, desenhar, escrever, calcular. Partindo do próximo para o distante, o importante era o ambiente imediato que deveria ir-se alargando no tempo e no espaço, dando origem ao currículo que se julgava essencial à escola primária.

Froebel (século XIX), assim como Pestalozzi, considerava que o currículo dificilmente poderia ser formalizado, já que a criança se educava a partir de sua própria atividade.

Horrorizado com os processos primitivos da escola de seu tempo, formula, ainda que sem base experimental, seu conceito de ensino com base na intuição. Esta, porém, não se refere à percepção pelos sentidos; para ele, a intuição é uma realização concreta, que permite compreender uma idéia que já vive no educando.

Ao formular seu método didático, entretanto, ele o faz a partir de uma perspectiva indutivista empiricista — o elementarismo. Propõe que a criança seja ensinada a considerar cada objeto como uma unidade em si, independente de outros objetos que pareçam estar a ele associados. Assim, decompõe a própria intuição nos elementos que a constituem: os sons (aprendizagem da língua); as formas (geometria, desenho); e o número (contagem, cálculo). Em função desta decomposição ficava praticamente determinado o programa da escola elementar. Pestalozzi, porém, procurava partir da criança para o ensino e não de uma predeterminação do conteúdo a ser ensinado à criança.

O papel decisivo do formalismo de Herbart

Herbart, ao aproveitar os dados da Psicofísica e da Psicobiologia recém-surgidas, propõe idéias pedagógicas de cunho mais naturalista e realista, que melhor condiziam com o espírito de século XIX.

Assim como Kant, ele considerava a coerção elemento fundamental em educação, pois acreditava que, pela formação do hábito, a criança era preparada para receber, na forma de princípios de conduta, leis primariamente impostas de fora.

Para Herbart, a vida mental consistia num jogo de representações ou reações da mente sobre o meio e que não exigia uma atividade transcendental. Adota um associacionismo idealista quando afirma que o conteúdo da consciência teria dois tipos de representações: as meramente formais ou lógicas e as materiais ou físicas. Sendo a vida mental o resultado de tal jogo de representações, dirigir e formar a vida mental seria o objetivo básico da formação do indivíduo. Portanto, educar é instruir.

Entretanto, para que a instrução fosse profícua, seria preciso despertar o interesse do aluno. Não um interesse afetivo-biológico mas interesse mental, ou

seja, o gosto que se adquire por algo, o prazer de conhecer e compreender alguma coisa.

Dessas premissas surgiu o método herbartiano, uma série de processos rotinizáveis tendo por base os seguintes pressupostos: partir sempre daquilo já conhecido pelo aluno; associar o novo ao já conhecido; usar a experiência anterior do aluno como base para a atividade didática; cultivar o desenvolvimento moral, com base na instrução; estabelecer fases ou passos formais do ensino.

Assim, enquanto Herbart colocava maior ênfase na inteligência e na instrução, Froebel e Pestalozzi apostavam na atividade espontânea da criança e no ambiente de ensino-aprendizagem.

Entretanto, o formalismo de Herbart iria prevalecer na organização dos sistemas nacionais de ensino a partir do final do século XIX, porque era mais fácil, menos revolucionário e mais suscetível de rotinização e uniformização. O grande apelo do formalismo herbartiano estava no seu caráter cíclico e associacionista, que propunha a organização dos conteúdos partindo do já conhecido para o que deveria ser conhecido, de forma a possibilitar aos alunos, em níveis mais adiantados, recorrer sempre ao que fora ensinado num momento antecedente, caminhando assim para o aprofundamento e a extensão cada vez maiores do conteúdo.

Por outro lado, os trabalhos de Pestalozzi e Herbart influíram na metodologia de ensino, que passaria a ser a grande preocupação do final do século XIX, devido aos novos conhecimentos da Psicologia.

Ao movimento elementarista ou atomista em Psicologia passou a corresponder o movimento intuicionista em Pedagogia. Procurou-se substituir o ensino das noções através de processos verbais e mnemônicos pela experiência sensorial, substituindo-se, assim, os elementos considerados logicamente simples pelos que o fossem psicologicamente.

A preocupação metodológica, neste período, será constante. Acreditava-se que, desde que os métodos fossem adequados, o currículo poderia ser cumprido. Daí, a importância atribuída aos métodos pedagógicos, que, se fossem bons, cientificamente formulados, tudo alcançariam. Havia grande valorização das formas didáticas, dos métodos de leitura, dos métodos de aprendizagem do cálculo, com preocupação constante de seguir processos de ensino ditos científicos. Não se tratava de inventar métodos miraculosos, de ensino rápido, mas atingir o método exato de ensinar, que, uma vez alcançado, se tornaria formal e invariável.

O conteúdo curricular não era a questão de maior importância. Ele podia ser determinado facilmente, desde que tivesse um caráter naturalístico, partisse da experiência individual (intuicionismo pestalozziano), adotasse um caráter elementarista (atomístico) formalizável em passos metodológicos bem definidos e visasse uma certa formação geral do educando (corpo, espírito e relações morais). Não se tratava, então, do que mais tarde se denominaria formação integral do educando e sim, de acordo com a

linguagem da época, de desenvolver todas as potencialidades inatas do indivíduo.

Dada a ênfase aos métodos de ensino, resultante do evolucionismo na Biologia e Psicologia do final do século, e considerando, além disso, a organização dos conteúdos de acordo com o sistema cíclico proposto por Herbart, e graduados de acordo com os diferentes estágios de aprendizagem infantil, com dificuldades e obstáculos a serem transpostos — pareceria óbvio esperar que o ensino ocorresse de forma contínua, sem grandes saltos ou retrocessos.

Entretanto, a organização do ensino será contraditoriamente muito mais rígida e inflexível. Os sistemas de ensino herdarão do próprio idealismo e conseqüente formalismo herbartiano, o pressuposto associacionista de que os conceitos e idéias devem obedecer a um princípio de hierarquia. Logo, seria preciso ter certeza absoluta do que era conhecido, da mesma forma que era preciso garantir, de acordo com a visão enciclopedista, que todos saíssem da escola dominando um certo rol de conteúdos.

Isso possibilita compreender a importância dos exames como critério de promoção e a conseqüente quebra de continuidade do ensino, independente dos cuidados com a sua graduação.

Uma vez aplicado o método certo, a aprendizagem deveria ocorrer. Caso isto não acontecesse, o aluno repetiria o ano, ou seja, deveria refazer o mesmo currículo do ano anterior, talvez com os mesmos métodos.

Justificava-se, assim, a repetência, o poder exacerbado das provas de verificação de aproveitamento escolar, os regimentos escolares prescrevendo minuciosamente regras de atribuição de notas, a exigência de realização de provas e exames de final de ano.

Tais idéias não deixariam de refletir-se no Brasil do final do século XIX, e aparecem em várias propostas educacionais entre as quais cabe destacar as de Ruy Barbosa. É possível notar, nesse período, no país, uma orientação nitidamente intelectualista: certa ênfase ao estudo das ciências, mediante a experimentação e a observação (que atesta a presença da didática experimental positivista); e uma excessiva preocupação metodológica, uma busca constante de métodos de ensino considerados científicos.

PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

O currículo presente no Brasil no início do século XX resulta das diferentes teorias até aqui expostas. Quer nas disciplinas mentais transformadas em noções intelectualizadas — que ocuparão a maior parte do tempo diário das atividades escolares — quer nos exercícios físicos e nas lições de moral e civismo, parte-se sempre de uma série de conteúdos graduados em ordem crescente de dificuldade.

Nossos conteúdos escolares mudariam pouco durante a primeira metade deste século, com exceção do acréscimo de trabalhos manuais, que se justificava agora não só devido à importância atribuída à experiência sensorial, mas pelo próprio agigantar

-se do capitalismo industrial. Os trabalhos manuais na escola abrangiam, geralmente, o desenho, a modelagem, o recorte, a tecelagem, e não tinham caráter profissional ou pré-profissional.

No final do século XIX, o positivismo toma vulto em consequência do grande sucesso que obtivera para explicar alguns problemas sociais, decorrentes das grandes mudanças econômicas e políticas do final do século.

Émile Durkheim e outros sociólogos europeus, que tiveram grande influência entre nós, acreditavam que a sociedade era uma realidade psicossocial diferenciada, existindo independentemente dos indivíduos que a integram.

Para eles, os fenômenos sociais e psíquicos eram resultantes de várias formas de interação, e estas seriam, conseqüentemente, a origem e essência da sociabilidade. Dessa perspectiva, a educação passa a ser vista como um fenômeno eminentemente social, dependente de múltiplas variáveis, ou seja, variáveis políticas, econômicas e culturais.

Esta será a idéia sociológica básica a partir da qual os educadores do começo do século irão criticar os currículos existentes, considerados disfuncionais e excessivamente carregados de conteúdos clássicos, que não diziam respeito às mudanças que ocorriam no início do século XX.

As idéias sociológicas de Comte e Durkheim, contudo, acabariam colaborando para acentuar o caráter enciclopédico do currículo brasileiro, uma vez que este se tornaria mais extenso na área de Geometria, Matemática e Noções de Coisas nas primeiras séries e enfatizaria, ainda mais, a Educação Moral e Cívica, aliada indispensável para o caminho do progresso com ordem, próprio do positivismo da época.

A partir da Primeira Guerra Mundial e das grandes crises econômicas do começo do século — que abalaram significativamente a sociedade ocidental moderna — a educação passa a ser proposta como o mais poderoso instrumento de reconstrução social, política e moral — responsável pela melhoria social e bem-estar coletivos.

O indivíduo passa a ser visto como resultante de múltiplas influências do ambiente social. Questiona-se a possibilidade do ensino realizar-se somente na sala de aula, uma vez que o indivíduo é formado à semelhança de seus contemporâneos, e, conseqüentemente, a amplitude de desenvolvimento possível do indivíduo só pode ser dada pela sociedade. Os estudos e avanços das Ciências Humanas, principalmente em relação ao desenvolvimento psicobiológico, descrevem a criança como um ser em constante interação social. A escola, então, é enfatizada como parte fundamental da comunidade e é a comunidade em si, assim como a sociedade, que deve ser o ambiente privilegiado e o campo de trabalho da escola.

Em educação, tanto a corrente renovadora européia como a norte-americana propunham que a escola primária não tivesse como objetivo primordial as matérias de ensino, mas os processos de desenvolvimento das crianças, que deveriam ser estimuladas

da melhor maneira possível. A escola deveria ser viva e ativa, ou seja, rica em atividades comuns à vida das crianças e realizadas em grupo, de forma socializada.

No entanto, os europeus foram mais formalistas e menos radicais: para eles, a escola permaneceu um local separado da comunidade. Nela, organizaram os "centros de interesse", isto é, escolhiam assuntos considerados do interesse da criança, para os quais eram propostos métodos e materiais de ensino especializados visando transformar a escola num local belo e atraente. Buscavam também aguçar os sentidos das crianças com exercícios adequados e planejados previamente.

O pragmatismo norte-americano

O questionamento em torno do papel da educação será alimentado, primordialmente, pela filosofia pragmática, que terá em John Dewey seu grande sistematizador. Essa teoria da vida e da experiência humana vê o homem basicamente como um organismo, situado num ambiente que se modifica e se refaz continuamente. O homem sofre estas modificações e nelas intervém em seu próprio benefício. Daí a importância de conhecer as funções das coisas em seu meio ambiente. O que importa não é a natureza abstrata de um dado objeto, mas suas operações e relações no mundo de nossa experiência.

Dessa forma, promover a cultura do grupo é a grande tarefa da educação. As crianças devem ser capazes de viver cada vez mais a vida grupal e aceitar essa responsabilidade. Não é suficiente viver a cultura de uma época determinada. Numa situação de mudança acelerada, é preciso preparar os jovens para enfrentar o futuro, ou seja, condições ainda desconhecidas.

Desse ponto de vista (experimentalista, pragmatista) a educação enfatiza primordialmente o processo metodológico, a aquisição de meios, de formas de comportamento, através dos quais os alunos são preparados não só para a resolução dos problemas contidos nas situações atuais, como das que ainda estão por vir.

Para Dewey (1959), "o conhecimento é primordialmente um instrumento de conduta, não de pura especulação conceitual... O raciocínio não se origina em premissas universalmente estabelecidas, mas, em obstáculos concretos com os quais o homem se depara. Ele não caminha nunca para uma verdade transcendental, mas para uma hipótese, que se tornará verdadeira mediante a avaliação prática da experiência... A função do pensamento, portanto, é a de controlar e modificar o mundo de acordo com as possibilidades e necessidades humanas".

A educação, portanto, deveria desenvolver todas as aptidões que pudessem habilitar o indivíduo a controlar seu meio ambiente e realizar suas possibilidades. Porém, como o indivíduo vive em sociedade, o desenvolvimento dessas aptidões deverá estar voltado não para um simples condicionamento do com-

portamento, mas para a melhoria e bem-estar progressivos de toda a coletividade.¹

Dewey, apoiado nos resultados promissores da Psicobiologia do final do século XIX e reagindo também ao verbalismo pedagógico, propunha que a escola deveria desenvolver as aptidões e as habilidades das crianças por meio de experiências vividas. Era o famoso "aprender fazendo".

Para Dewey e seus seguidores, a escola era uma agência da comunidade. As crianças deveriam organizar-se em grupos para enfrentar situações semelhantes às de sua vida cotidiana e fazer, inclusive, julgamentos acerca do próprio processo de ensino e de avaliação a que seriam submetidas. Elas aprenderiam a ler, contar, escrever porque tomariam consciência de que essas atividades eram necessárias para resolverem seus problemas dentro e fora da escola.

De acordo com esta pedagogia, a organização de centros de interesse, de projetos e a elaboração de materiais didáticos específicos, como os de Montessori, era algo estereotipado, vazio de sentido, arbitrário pois escolhido independente da participação da criança. Nela, o professor não deveria ser nada mais que um conselheiro, um cooperador, que organizaria os materiais da vida da criança (tesouras, martelos, pincéis) em torno de seus interesses imediatos, assim como os da comunidade que a cerca.

A corrente européia

Binet e Simon, através de estudos experimentais, enfatizaram o uso de testes mentais e medidas da aptidão, que determinaram uma grande influência da psicologia aplicada às idéias pedagógicas modernas e tiveram reflexos significativos entre os educadores brasileiros. Entretanto, as idéias de Ovidio Decroly (que têm vários pontos em comum com as de Montessori) foram as que predominaram no pensamento educacional renovador brasileiro.

Decroly, diferente de Dewey que considerava a vida social uma condição básica na evolução humana, tinha uma fundamentação predominantemente biológica. Para ele, talvez como conseqüência de sua formação — médico em clínicas neurológicas para crianças anormais — o fim último da educação seria o desenvolvimento e a conservação da vida, que deveriam ser promovidos com a maior economia de energia e tempo possível.

Assim, enquanto que para Dewey os testes psicológicos não pareciam absolutamente necessários, mesmo para o ensino individualizado, Decroly — inspirado nas idéias de Binet — fundamenta uma classificação baseada no desempenho físico e psíquico da criança, para possibilitar seu maior rendimento possível.

O ensino para Decroly deveria, portanto, ajustar-se aos diferentes estágios de desenvolvimento das crianças, que seriam classificadas a partir de diagnósticos feitos através de testes psicológicos, levando à organização da escola em classes homogê-

neas, que garantiriam a possibilidade dos alunos trabalharem em diferentes velocidades, poupando-lhes energia e tempo.

De acordo com seus princípios, a organização do ensino e a elaboração do currículo deveriam prever: a formação de classes homogêneas, através de aplicação de testes diagnósticos; a organização de programas com base nos interesses das crianças e nas condições locais; a utilização de centros de interesse para desenvolvimento das situações de ensino, que englobariam atividades tanto de interesse comum quanto individualizadas; a redução do número de alunos por classe, o que propiciaria um tratamento individualizado do aluno.

As propostas de escola nova surgidas no Brasil teriam maior proximidade com o padrão europeu, talvez porque este se prestasse melhor à centralização que caracterizaria nosso sistema educacional. O movimento escolanovista iniciar-se-ia entre nós pouco antes da Revolução de 30, seria por esta incentivado até 1937, quase desapareceria nos anos 40 e retornaria com muito vigor de meados dos anos 50 até o final da década de 60.

O modelo burocrático

Embora as reformas educacionais feitas nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, sejam associadas somente a John Dewey e ao movimento de "educação progressiva", Kliebard lembra que, nos Estados Unidos, aquele foi um período de grande efervescência na área educacional, em busca de uma resposta à decadência da teoria da disciplina mental. Os reformadores educacionais do período divergiam consideravelmente, e as idéias educacionais de um Franklin Bobbit eram frontalmente opostas às de um John Dewey.

É preciso, pois, considerar o movimento educacional presente nos Estados Unidos, no início do século XX, e sua semelhança com o que ocorreria nos anos 50 — e que teria influência marcante entre nós na década de 70 — ou seja, a ênfase à tecnologia educacional e a priorização de objetivos comportamentais em educação.

Esses movimentos têm sua raiz no desenvolvimento industrial americano, que transformou a eficiência organizacional da produção em idéia predominante na educação americana do século XX.

O aumento do custo de vida no início deste século e a crise dos anos 20 levariam não só os empresários, mas também a classe média americana, a se interessarem por uma maior eficiência a custos mais baixos. A administração científica, que tinha como principal mentor Frederick Taylor, conquista a imaginação norte-americana na passagem do século.

O taylorismo difere das concepções clássicas de burocracia porque enfatiza a simples eficiência

¹ É preciso ressaltar a grande aproximação que existe entre as proposições de Dewey e as de Paulo Freire.

prática e não a análise de linhas de poder e de influência dentro das organizações. Na concepção da administração científica, a produtividade é central e o indivíduo passa a ser cuidadosamente investigado como um elemento capaz de obter uma produção cada vez maior.

Através de estudos de tempo e movimento, os atos de um operário eram subdivididos em operações minuciosas, e padrões de eficiência eram estabelecidos para cada uma dessas operações. A seguir, ao trabalhador eram aplicadas regras de administração científica e princípios psicológicos, a fim de elevar seu nível de eficiência. A essência da administração científica era a fragmentação e análise do trabalho e sua posterior reorganização na seqüência mais eficiente possível.

A eficiência burocrática seria aplicada na administração das escolas; porém, seu efeito mais profundo acabaria ocorrendo na teoria de currículo. Em 1912, John Franklin Bobbit começa a adaptar as técnicas burocráticas à administração escolar. Propõe, inicialmente, o uso intensivo da área escolar. Prevê, a seguir, a divisão de tarefas e a especialização das funções escolares — com o objetivo de obter o máximo de eficiência com o menor número de trabalhadores — assim como a eliminação de gastos superfluos. Finalmente, dá o salto para o campo da teoria educacional ao sugerir que se “trabalhe o material bruto de forma que se torne o produto final para o qual é mais adequado. Aplicado à educação, isso significa educar o indivíduo segundo suas potencialidades. Exige que o conteúdo do currículo seja suficientemente variado para satisfazer às necessidades de todos os tipos de indivíduos na comunidade; e que o ritmo de treinamento e de estudo seja suficientemente flexível, de modo que só se dê ao indivíduo aquilo de que ele necessita” (Kliebard, 1968).

O currículo tornou-se algo a ser programado a partir da análise científica das atividades humanas. Dessa forma, não se admitiam concepções vagas dos objetivos educacionais.

Em 1915, Bobbit afirmava que o programador de currículo deveria analisar a natureza humana e penetrar no mundo dos negócios. Uma vez aí, identificar habilidades, hábitos, formas de conhecimento necessários aos seres humanos, que passariam a ser, direta ou indiretamente, os objetivos do currículo.

Dessa perspectiva, o currículo não seria mais constituído a partir do acervo cultural da humanidade, mas deveria abarcar um número ilimitado de atividades humanas, hábitos, capacidades etc.

Por volta de 1920, Bobbit e seus seguidores fazem um esforço de reformulação curricular através da técnica de padronização e predeterminação do produto. Buscavam algo semelhante às pequenas unidades de trabalho de Taylor. Visavam eliminar do currículo tudo que não fosse funcional e o faziam em nome das massas populares que, segundo eles, se preocupavam com que a escola transmitisse conteúdos úteis a seus filhos (Kliebard, 1971).

A criança em idade escolar tornava-se algo a ser

moldado e manipulado de modo a se encaixar num papel social predeterminado. Os departamentos de orientação sondavam suas aptidões individuais para determinar quais de suas potencialidades eram dignas de ser exploradas. Em geral, essa política era adotada em nome da modificação de um currículo acadêmico ultrapassado, para melhor adaptá-lo à nova clientela da escola secundária, onde agora predominavam os menos favorecidos. Propunha-se um currículo mais “democrático”, onde, como num passe de mágica, as potencialidades do indivíduo coincidiam com as necessidades da sociedade moderna industrial.

Eram duvidosos, porém, os julgamentos sobre a capacidade inata das crianças, suas aptidões, potencialidades, base sobre a qual se diversificariam os currículos. Esses julgamentos tendiam a tornar-se profecias que se auto-realizavam, no sentido de predeterminar quais indivíduos ocupariam que posições na ordem social.

Bobbit, em atitude francamente oposta às idéias de Dewey e de seus seguidores, afirmava que a finalidade da educação deveria ser a de preparar a criança para a idade adulta. No final dos anos 20 e durante a década de 30, o ideal da eficiência social para a educação e a linguagem da produção como base para a teoria de currículo entram, temporariamente, em declínio.

Elas explicam, porém, a existência entre nós, durante os anos 30 e 40, de propostas de ensino vocacional após o 4.º ano primário, bem como dos ginásios com currículos diversificados que, segundo as autoridades da época, tinham o objetivo de melhor adequar a escola às funções específicas a serem desempenhadas pelos filhos das elites dirigentes (ginásios acadêmicos) e das classes trabalhadoras (ginásios industriais e agrícolas).

O clássico e o romântico em Educação

Desde o início do século XX, estaria claramente delineada a presença de duas perspectivas opostas de estrutura e organização do ensino e do currículo, que continuarão permeando o pensamento educacional. Segundo Lawton (1973) essas perspectivas, que também se fazem presentes na educação brasileira, podem ser classificadas como clássica e romântica.

A perspectiva clássica dá ênfase ao conhecimento organizado em disciplinas, e mais recentemente em áreas de estudo, e vê o currículo como um instrumento para introduzir os jovens nas formas estabelecidas de pensamento e conhecimento.

A perspectiva romântica vê a educação escolarizada muito mais como parte integral da vida do que como uma preparação para o mundo adulto, enfatizando a experiência, a participação, a criatividade.

Para melhor visualizá-las, Lawton (1973) propôs dois modelos “ideais”, uma vez que, na prática, é impossível encontrar uma escola ou um professor que caiba exatamente num ou noutro modelo.

CLASSICO	ROMANTICO
Centrado na disciplina, matéria ou área de estudo	Centrado na criança
<i>Ênfase em:</i>	<i>Ênfase em:</i>
— Habilidades	— Criatividade
— Instruções	— Experiência
— Informação	— Descoberta
— Obediência	— Participação
— Conformidade	— Originalidade
— Disciplina	— Liberdade
<i>Pressupõe:</i>	<i>Pressupõe:</i>
Desenvolvimento orientado (<i>tabula rasa</i>)	Desenvolvimento natural
Pecado Original	Bondade inata

O modelo clássico tem sido tradicionalmente associado a formas de organização escolar afeitas ao controle social e a momentos políticos e econômicos definidos como de uma maior coesão social. A visão romântica será enfatizada em momentos sócio-políticos divergentes e economicamente mais críticos. Será predominante em fases de transição, de profunda mudança social, de disputa ideológica entre diferentes grupos, na medida em que preconiza diversidade de opiniões. Entretanto, sendo esses modelos duas faces de uma mesma moeda — pois nenhum dos dois se afasta do pensamento liberal moderno e de suas raízes idealistas — fica difícil apontar argumentos sobre a natureza do conhecimento e sua relação com o currículo que os diferenciem radicalmente. Na realidade, o que parece estar mascarado como uma disputa sobre o conhecimento é uma questão de divergências sobre a forma como a criança aprende.

O PÓS-GUERRA E OS ANOS 60

Em que pese toda a controvérsia existente na área, é preciso reconhecer que a Psicologia ofereceu, no século XX, especialmente a partir dos anos 50, contribuições consideráveis ao entendimento do processo educacional, possibilitando uma maior compreensão do ensino-aprendizagem e do planejamento de currículo.

As teorias psicológicas que influenciaram o pensamento educacional brasileiro foram muito diversas, abrangendo desde os trabalhos de Jean Piaget e Jerome Bruner — de tendência idealista cognitivista marcante nos anos 60 — até os de Robert Gagné e Benjamin Bloom — identificados com o behaviorismo e a tradição funcionalista que prevaleceu nos anos 70.

É muito difícil fazer uma apresentação sucinta e ainda assim adequada da obra de Piaget. Principalmente interessado na epistemologia genética, Piaget não se interessou em construir uma teoria da instrução, isto é, da aprendizagem do ponto de vista educacional.

O trabalho de Piaget reflete o desenvolvimento de conceitos colocados por Kant (formas *a priori* que integram a estrutura do sujeito cognoscente). A partir daí, ele procura mostrar que categorias como tempo, espaço, causalidade são construídas pelo desenvolvimento da capacidade cognitiva e passam por reformulações à medida que a criança se desenvolve. Reformula a proposta kantiana, colocando o desenvolvimento intelectual no rol das habilidades naturais, que tem o seu momento propício no desenvolvimento do indivíduo.

Os trabalhos de Piaget chegaram até nós durante os anos 60 e se tornaram quase obrigatórios nos anos 70. A organização do ensino e dos currículos acabou sendo bastante influenciada por suas obras e, de forma geral, sua influência foi positiva. A partir de Piaget passou-se a ter, por exemplo, mais apoio teórico, maior clareza para a substituição, no início do trabalho como operações matemáticas, da simples memorização mecânica pelo uso de materiais concretos.

Nos anos recentes tem havido muita crítica a Piaget, tanto em relação à metodologia derivada de seus trabalhos como à ênfase dada ao estudo do desenvolvimento infantil. Isto deve-se, segundo Vygotsky (1962), ao fato de que, a partir de Piaget, deu-se muita atenção aos aspectos restritivos dos estágios iniciais do desenvolvimento, ao invés de se enfatizar aquilo que a criança já sabia e fazê-la progredir a partir desse ponto.

Jerome Bruner considera o trabalho de Piaget fundamental e, a partir dele, organiza uma complexa teoria da instrução, na qual combina os três níveis de desenvolvimento da inteligência — inativo, icônico e simbólico — com a estrutura de um conteúdo específico. Muitas críticas feitas à obra de Bruner residem na falta de clareza sobre a inter-relação existente entre a estrutura de uma disciplina e o estágio de desenvolvimento da criança, ponto básico para entender sua teoria da instrução. É particularmente controvertida sua afirmação de que "qualquer conteúdo pode ser ensinado a qualquer criança de alguma forma honesta" (Bruner, 1972).

Bruner (1972) tenta mostrar — através da apresentação de seu "currículo em espiral" — que, "se respeitarmos os modos de pensar da criança em crescimento, se traduzirmos o material educacional para suas formas lógicas de pensamento, e formos suficientemente capazes de desafiá-la a tentar progredir, então será possível introduzi-la precocemente às idéias e estilos que, na vida posterior, fazem um homem educado".

Diferentemente de Piaget, Bruner tem uma perspectiva antropológica de desenvolvimento, ou seja, vê o homem produzindo o mundo e este criando um novo homem. Afirma que o progresso tecnológico produziu três sistemas amplificadores das capacidades humanas: os amplificadores das capacidades motoras (facas, roda), os das sensoriais (símbolos, telégrafos, outros meios de comunicação) e os dos processos de pensamento (linguagem, teorias científicas). Para ele, existe em nossos dias uma estreita

relação entre esses sistemas e os três níveis de conhecimento apontados.

A diferença mais significativa entre Bruner e Piaget é que Bruner considera todos os níveis de conhecimento importantes na vida do sujeito, embora em diferentes proporções. Ele acredita que a criança começa a desenvolver conhecimentos inativos antes dos icônicos e estes antes dos simbólicos, embora como adulto use os três conjuntamente.

Para Bruner, a diferença básica, entre as teorias do desenvolvimento da aprendizagem e as da instrução, é que estas últimas se preocupam com a forma para ser melhor aprendido aquilo que alguém deseja ensinar, ou seja, estão preocupadas não em descrever a aprendizagem, mas em especificar métodos capazes de encorajar, acelerar ou modelar aprendizagens de vários tipos.

Talvez a grande contribuição de Bruner tenha sido a de mostrar que qualquer teoria, que pretenda explicar o processo de ensino-aprendizagem, deve necessariamente levar em consideração a natureza do conhecimento a ser aprendido, o processo de aprendizagem e as características da própria criança. A interação desses fatores é tão complexa que ele considera cada situação de aprendizagem uma experiência única para cada criança, sem deixar, contudo, de reconhecer que é possível generalizar o processo de aprendizagem e oferecer algumas linhas mestras para o planejamento do ensino e de currículos.

Outra contribuição importante de Bruner foi a ênfase que deu ao conhecimento como algo dinâmico, como processo e não como simples e acabado produto. Introduzir os alunos no conhecimento, para ele, era torná-los capazes de participar do processo de conhecer, mais do que fazê-los memorizar conhecimentos.

As teorias do desenvolvimento, incluindo as de Bruner, reforçariam o conceito de prontidão, que se tornaria popular entre nós, e reforçaria a partir do final dos anos 50 a presença, na escola, de testes e medidas psicológicas. O mesmo conceito estaria implícito nas teorias de carência cultural.

A idéia de prontidão, presente já nos trabalhos de Binet e Simon, significa que a aprendizagem, para ser eficiente, deve levar em conta o estágio de desenvolvimento da criança e que o ensino seria facilitado pela homogeneização de grupos de alunos. Estudos posteriores viriam mostrar que não se pode esperar simplesmente que a prontidão ocorra, pois o professor pode se arriscar a perder boas oportunidades para encorajar o crescimento e o desenvolvimento do aluno. É preciso estimular as crianças expondo-as a situações prévias mais ou menos apropriadas.

O conceito de prontidão valorizou sobremaneira o trabalho a ser desenvolvido no chamado período preparatório à aprendizagem da leitura e escrita, dando destaque à necessidade de universalização da educação pré-escolar.

Piaget e Bruner exerceram grande influência no pensamento educacional, na medida em que seus estudos possibilitaram programas de ensino mais realistas, unidades de conteúdo passíveis de serem atin-

gidas, métodos de ensino e aprendizagem mais adequados às várias fases de desenvolvimento dos alunos. Mesmo não tendo oferecido uma fórmula aplicável a cada matéria do currículo, que fosse capaz de especificar o ensino e a aprendizagem em situações concretas, apontaram os diversos fatores que estavam envolvidos nessas situações, de forma a tornar os professores e o sistema escolar mais conscientes da complexidade de sua tarefa.

Finalmente, a grande lição que nos deixam — principalmente no que diz respeito a conteúdos mínimos comuns — é a de que, dado que duas crianças nunca são tão semelhantes a ponto de serem tratadas de forma idêntica, todo currículo, ao ser posto em prática, deve prever um espaço para o planejamento individualizado do ensino.

O retorno do modelo burocrático

O impulso inicial no sentido da padronização, predeterminação e fragmentação do currículo escolar ocorreu no início do século, com o desenvolvimento industrial americano. Durante os anos 60, com o desenvolvimento da indústria eletrônica norte-americana, que se assemelhava a uma nova Revolução Industrial, essa tendência ressurgiria e teria grande influência sobre o pensamento educacional brasileiro dos anos 70.

Agora, porém, existiam algumas diferenças. A teoria behaviorista ganhava espaço no campo da Psicologia e o funcionalismo estruturalista prevalecia nas Ciências Sociais, o que justificava especificações de objetivos em termos de comportamentos observáveis do aluno, e dava um verniz acadêmico à antiga doutrina da eficiência social da década de 20. A metáfora da eficiência burocrática, da produtividade, terá um percurso cheio de altos e baixos durante o século XX.

Vallence mostra que a linguagem usada nas duas primeiras décadas do século — que justificava e reformulava objetivos educacionais em termos de necessidades sociais — será substituída por outra, que prevalece até meados dos anos 50, buscando liberar o currículo da orientação de controle social e desenvolver uma escola centrada na criança, onde os interesses desta definiam o ponto de partida para a aprendizagem (Messick, 1980). A perspectiva romântica predominava, colocando em segundo plano, naquele momento, a eficiência econômica e a responsabilidade cívica.

Durante a década de 60, porém, haverá um retorno à ênfase na eficiência organizacional, na tecnologia educacional, na instrução programada. Em virtude de problemas de ordem econômica e social — o lançamento do Sputnik russo em 1957, a presença da Guerra Fria, a crise econômica dos primeiros anos desta década — ganha um novo ímpeto o movimento de controle dos resultados da aprendizagem. A eficiência econômica e a responsabilidade cívica recuperam sua proeminência, como objetivos educacionais, na área da educação.

Esse retorno será exacerbado em consequência do novo surto de industrialização tecnológica desencadeado mundialmente. A busca de maior eficiência e produtividade do sistema escolar pressionará para a necessidade de definição e clareza dos processos de avaliação e estabelecimento de objetivos educacionais. Isto conduz a uma postura mais próxima à da perspectiva clássica, que leva grupos de educadores a repensar o currículo da escola básica em termos de disciplinas separadas ou de grandes áreas de estudos (Hyman, 1973).

Aparece, nesse período, um grande número de publicações sobre currículo, entre as quais tornam-se muito populares no Brasil: *O currículo primário moderno*, de William Ragan (publicado em 1960) e *Curriculo moderno*, de Robert Fleming (de 1963).

Essa preocupação com o planejamento curricular, entretanto, tinha precedentes no movimento iniciado em Chicago nos anos 50, com os estudos de Ralph Tyler sobre as principais fontes para definição de objetivos educacionais comportamentais, que se transformariam no livro *Princípios básicos de currículo e ensino* (1975), muito popular entre os educadores brasileiros na década de 70.

Nessa mesma direção, alguns psicólogos e educadores americanos, liderados por Benjamim Bloom, tentarão estabelecer um sistema classificatório, ou seja, uma taxonomia de objetivos educacionais, organizado em três áreas independentes: cognitiva, afetiva e psicomotora. No final da década, Bloom e seus colegas já haviam publicado dois volumes referentes aos objetivos nas áreas cognitiva e afetiva em termos de mudanças a serem medidas no comportamento dos alunos.

Publicações detalhando centenas de objetivos educacionais — partindo das aprendizagens mais simples para as mais complexas — serão, nesse período, colocadas à disposição dos professores. Os objetivos eram formulados com tal precisão que a prática no campo curricular, durante os anos 60, parece consistir primordialmente no enunciado de listas intermináveis de especificações pormenorizadas em termos comportamentais. O julgamento final sobre o êxito de um procedimento educacional consistia nas mudanças comportamentais do aluno como consequência do que lhe fora ensinado.

Há muitas críticas à taxonomia de Bloom, devido à separação do conhecimento nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor: talvez útil a nível teórico, é impossível de ser efetuada. Entretanto, a objeção mais forte ao trabalho de Bloom diz respeito à ênfase em objetivos comportamentais, que acaba induzindo os educadores a acreditar que só vale a pena ensinar aquilo que é passível de ser medido.

Há, porém, uma discordância mais fundamental, entre os que vêem os objetivos comportamentais como algo passível de ser universalmente aplicado, e os que vêem neles somente um valor limitado, que diz respeito à natureza do processo educacional. Resultados educacionais propostos em níveis extremamente particularizados — por exemplo, a resolução

de um certo número de operações matemáticas por minuto ou a simples recitação de pequenos fragmentos de informação — tornam-se irrelevantes. Matemática, História ou qualquer outra disciplina são muito mais que um simples aglomerado de fatos ou de habilidades específicas.

O professor não pode se limitar a ajudar o aluno a aprender um novo comportamento e mudar comportamentos anteriores, ou apenas determinar onde e quando os comportamentos são apropriados. O ensino deve fornecer ao aluno conhecimento suficiente para que ele mesmo possa tomar a decisão de mudar ou não seu comportamento. Como afirma Lawton (1973): "ver o professor como um mero fornecedor de estímulos aos quais o aluno deve responder é uma visão behaviorista do comportamento e da aprendizagem humana, com a qual não é possível concordar. A educação não diz respeito diretamente a uma mudança de comportamento, mas a um processo que torna a mudança de comportamento uma possibilidade".

Messick (1980) afirma que algumas formas atuais de planejar o que é ensinado demonstram a presença da linguagem da eficiência em técnicas educacionais: "uma delas é a análise comportamental usada pela primeira vez por Taylor e retomada por Gagné. Em essência, essa técnica analisa tarefas através da sua decomposição em pequenas partes e pelo estabelecimento de uma hierarquia de pré-requisitos. A outra técnica é a análise de sistemas. Esses procedimentos, em resumo, começam elaborando uma lista abrangente de resultados desejáveis e daí procedem à construção de instrumentos de medida que verifiquem em que grau os objetivos foram alcançados".

A taxonomia de Bloom e a decorrente tendência à operacionalização de objetivos comportamentais influenciou sobremaneira o currículo e a organização do ensino brasileiro nos anos 70. Esteve presente não só na elaboração das propostas curriculares feitas a partir da Lei 5692/71, mas também no interior das escolas e universidades, onde se discutiu a relevância e a qualidade do que era ensinado, dedicando-se tempo demasiado à operacionalização formal de objetivos e estratégias de ensino.

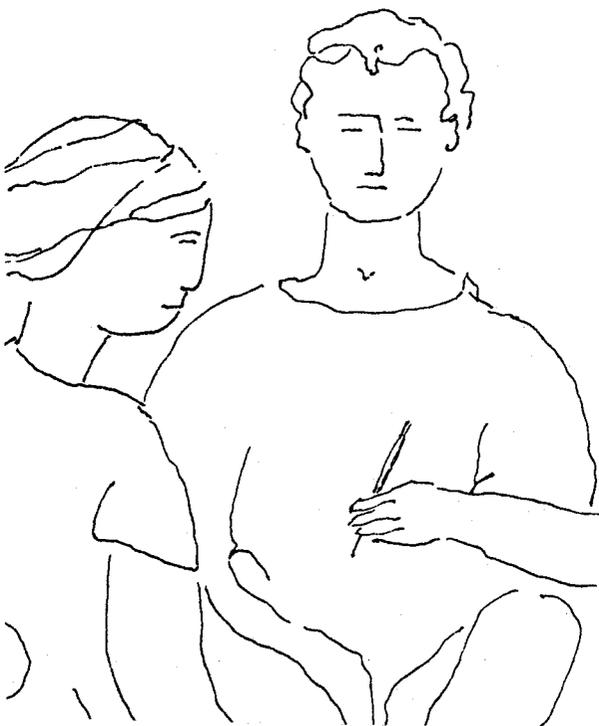
O CALDO DE CULTURA A PARTIR DOS ANOS 70

Nos anos 70, os educadores brasileiros serão influenciados por vários tipos de abordagens teóricas, às vezes até contraditórias. De um lado, chegarão até nós tanto as correntes psicológicas, de cunho behaviorista, discutidas anteriormente, como a teoria do capital humano, de cunho funcionalista, proposta pelo economista T. W. Schultz, de Chicago — que vinha ao encontro da preocupação, nos países desenvolvidos, com o gigantismo dos sistemas educacionais no pós-guerra, que oneravam cada dia mais os cofres públicos. De outro lado, aparecem, na mesma época, estudos críticos norte-americanos e europeus sobre o problema da desigualdade de oportunidades entre os indivíduos provenientes de diferentes classes sociais,

ou seja, com a distribuição desigual do conhecimento e com o controle social da transmissão cultural.

A corrente norte-americana exercerá grande influência entre nós. Estudos de natureza macrossociológica abrangerão tanto o empiricismo metodológico de Jencks e Coleman, como o neomarxismo de Bowles e Gintis. Do lado europeu, receberemos um impacto significativo das obras de Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet sobre o papel reprodutor da escola.

A partir dos anos 80, abordagens etnográficas, sociointeracionistas, interpretativas, que professam grande desconfiança, e até certo desprezo, pelas análises macrossociológicas, fazem-se cada vez mais presentes, estimulando o aparecimento entre nós de vários estudos sobre o conteúdo escolar e o funcionamento interno das escolas. Para esta perspectiva, concorrem os trabalhos de Bernstein e mais recentemente os da Psicolingüística.



A presença da teoria do capital humano

A teoria do capital humano adequava-se ao funcionalismo tecnológico dos anos 50. Ambos davam ênfase à função técnica da educação e ao uso eficiente dos recursos humanos. Porém, típico da teoria do capital humano é seu apelo à ideologia pré-capitalista, ou seja, sua insistência em afirmar que o trabalhador é o dono do capital (representado por suas habilidades e conhecimentos) e tem capacidade de investir em si mesmo. Assim, o assalariado, sem nenhuma pro-

priedade e sem controle do processo ou do produto de seu trabalho, é transformado em capitalista.

A idéia básica era simples e se enquadrava no individualismo da ideologia liberal: as habilidades e conhecimentos adquiridos pelo processo de educação não deviam ser vistos como uma forma de consumo, mas como um investimento produtivo, ou seja, redundavam em produção mais eficiente e salários mais altos, beneficiavam tanto o indivíduo quanto a sociedade. Dessa forma, ambos deveriam estar interessados em fazer sacrifícios e participar de tais investimentos.

A teoria do capital humano exerceu grande influência na política social dos países subdesenvolvidos. Insinuava que a pobreza das nações do Terceiro Mundo devia-se muito mais à sua falta de capital humano do que às relações econômicas internacionais. Conseqüentemente, o desenvolvimento era possível somente através de uma melhoria na qualidade dos recursos humanos. Não era necessário pensar em mudanças estruturais radicais. Organizações financiadoras internacionais tiveram papel marcante na difusão dessa teoria, e passaram a fornecer auxílios para a educação do Terceiro Mundo. Assim, a teoria do capital humano chega até nós, na segunda metade dos anos 60. O exemplo brasileiro daquele auxílio internacional é o Acordo MEC-USAID. Influenciaria a reforma do ensino superior e inspiraria, em grande parte, a Lei 5692/71 que reestruturou o ensino de 1.º e 2.º graus, dando ao último um caráter profissionalizante.

Nos anos 70, essa concepção sofre ataques vigorosos, principalmente a um de seus pressupostos básicos — o de que o mercado de trabalho assegura, a uma maior produtividade, maiores salários. Outros fatores, além da produtividade, determinam os salários: a existência de salários mínimos, o *status* da profissão, o resultado das lutas entre as classes sociais pela distribuição da riqueza nacional etc.

A polêmica da igualdade de oportunidades

O debate sobre a desigualdade tem sido o ponto nevrálgico deste século, tanto no que se refere à classe social, como mais recentemente, em relação a raça e a sexo.

Os trabalhos sobre desigualdade de oportunidades educacionais, que exerceram maior influência no cenário educacional brasileiro, foram os de Coleman (1966) e de Jencks (1972).

Coleman apresentou, em 1966, um relatório sobre igualdade de oportunidades educacionais para a comissão de direitos civis do Congresso Americano, em resposta às manifestações ocorridas em bairros negros. Embora a expectativa fosse contrária, Coleman concluiu que as escolas de crianças brancas e negras eram bastante semelhantes entre si, e que melhorias no sistema educacional tinham pouca relação com o rendimento escolar.

Os resultados de Coleman levavam à conclusão de que o ambiente familiar tinha relação muito mais

significativa com as diferenças de rendimento entre as crianças do que as características da escola. O perigo desses resultados era de que eles tendiam a reforçar a crença acerca da privação cultural das famílias mais pobres. Por outro lado, porém, na medida em que os resultados apontavam a maioria das escolas inibindo o desempenho acadêmico das crianças pobres — negras ou não — sugeriam a hipótese de que as próprias escolas eram uma fonte de desigualdades, pois as diferenças aumentavam à medida que a criança permanecia mais tempo na escola.

A grande contribuição de Coleman, portanto, foi a de ter mostrado que não bastava manter a criança na escola, era preciso que a escola estivesse realmente comprometida a fazer um bom trabalho com crianças de diferentes grupos sociais.

A importante e controvertida contribuição de Jencks foi a de questionar o papel da extensão das oportunidades educacionais na obtenção de maior igualdade de oportunidades fora da escola; pois, segundo seus dados, a escolaridade seria indicador bastante modesto de sucesso na vida adulta.

Entretanto, não é possível afirmar com certeza que a igualdade absoluta de oportunidades educacionais não afeta as outras relações sociais. Além disso, na medida em que trabalhos como os de Jencks não têm suporte numa análise do que ocorre no interior das escolas, seus resultados são colocados em dúvida, pois podem refletir apenas os aspectos educacionais mais correlacionados com a manutenção da desigualdade (Karabel e Halsey, 1977).

Os trabalhos de Jencks, ao colocar a escola numa posição marginal, isto é, ao mostrar que ela não é capaz de produzir uma mudança social profunda, acabaram inadvertidamente induzindo à idéia de que a escola era totalmente dispensável à obtenção de maior igualdade social, dando origem a atitudes contrárias à própria existência e expansão das escolas, que se refletiram no pensamento educacional brasileiro.

No Brasil, esta postura gerou tanto estudos propondo a construção de propostas curriculares e matérias pedagógicas levando em conta contextos sociais diferenciados, quanto pesquisas empíricas que desvelavam como as medidas burocráticas, assim como alguns comportamentos de professores e diretores, eram indutores de alta seletividade em relação às crianças mais pobres.

O empiricismo metodológico, entretanto, seria alvo de diversas críticas, principalmente devido à inexistência de um referencial teórico mais sólido que possibilitasse uma forma mais adequada de interpretação dos dados obtidos e a freqüente falta de clareza entre abordagem empírica e tratamento estatístico.

A despeito dessas limitações, o empiricismo metodológico teve influência significativa no pensamento educacional brasileiro dos anos 70 e resultou num questionamento, tanto da desigualdade de oportunidade das crianças que freqüentam as escolas públicas (e que abrigam crianças de diferentes classes

sociais), como sobre a inadequação da organização do conteúdo e ensino dessas escolas.

Assim, no final dos anos 70, enquanto no plano legal vigia a recente Lei 5692/71 de caráter funcionalista, conviviam-se também com a crítica empiricista e com o despontar das teorias do conflito que enfatizariam o papel reforçador da escola frente às desigualdades de origem de classe, que as crianças trazem ao chegar na escola.

As teorias do conflito

As teorias do conflito, que já vinham aparecendo desde o final dos anos 50 associadas às abordagens funcionalistas (Wright Mills e George Simmel), buscavam explicações teóricas capazes de melhor interpretar a complexidade das diferentes sociedades modernas, que pareciam falhar quanto à realização dos seus declarados ideais de igualdade.

Entre os trabalhos que mais influenciariam o pensamento educacional brasileiro encontramos os de Bowles (influenciado por Parsons), os de Baudelot e Establet e os de Bourdieu e Passeron.

Enquanto os trabalhos realizados na linha weberiana (Collins, 1977) atacam explicitamente a teoria funcionalista de estratificação social e defendem o argumento de que o sistema educacional reflete menos as necessidades tecnológicas do desenvolvimento econômico e mais os efeitos da competição por *status* entre diferentes grupos, envolvendo a disputa por riqueza, poder e prestígio, os marxistas contemporâneos vêem nas relações sociais de produção a chave da análise dos sistemas educacionais. Essas relações que, no sistema capitalista, estão baseadas na propriedade privada dos meios de produção, são para eles a raiz do sistema hierárquico de divisão do trabalho.

Afirmam Karabel e Halsey (1979) que a obra *A escola capitalista na França*, publicada em 1973 por Baudelot e Establet, "constitui um importante esforço empírico de análise marxista para entender o papel da educação como agente de reprodução social, mas fica de certo modo comprometida pelo modelo dicotômico de classe social (burguesia versus proletariado) de sua base teórica. *A reprodução* de Bourdieu e Passeron, publicada em 1970, uma análise teórica muito questionável da função reprodutora da escola, não é, propriamente, uma teoria do conflito em educação, uma vez que não prevê nenhuma resistência da classe trabalhadora ao modelo de hegemonia burguesa. Bourdieu, considerado erroneamente como marxista, é um sociólogo com formação filosófica bastante influenciada pelo estruturalismo francês e pelos trabalhos de Weber e Durkheim".

Para Bowles e Gintis, os estudos sobre o sistema educacional não podem prescindir de uma análise do sistema de estrutura de classes onde está inserido. Em sua teoria sobre o papel da educação na reprodução da divisão social do trabalho, a família, o trabalho e a escola estão intimamente associados e são

as fontes dos diferentes valores que constituem as subculturas de classe.

No esforço de mostrar que o papel do sistema educacional é o de reproduzir a desigualdade social, os neomarxistas propõem um quadro teórico que sugere um entrosamento perfeito entre a escola e as outras instituições sociais. Há, nessa perspectiva, uma ligação estreita entre família-escola-trabalho, que contribui para reproduzir a desigualdade, sob um sistema tão dominante e autoperpetuador, que se acaba questionando a possibilidade de ocorrência de qualquer mudança. Porém, uma vez que as mudanças ocorrem, os neomarxistas acrescentam em suas análises a noção de que a estrutura educacional resulta de disputas políticas e ideológicas entre diferentes classes sociais. O sistema educacional, considerado tradicionalmente apolítico, transforma-se num espaço de conflito de classes. Para superar e enfrentar o problema da mudança em educação, alguns marxistas introduzem em suas análises o conceito de contradição, num esforço de fornecer uma explicação teórica adequada ao papel simultaneamente reprodutor e transformador da educação escolar.

A concordância de educadores brasileiros, tais como Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello, Vanilda Paiva, Carlos Roberto Cury, Neidson Rodrigues, com essa linha de análise teórica — que resulta numa valorização da escola e de seus conteúdos como um espaço de luta importante ao questionamento e superação das desigualdades de classe — teve decisiva influência na política educacional no início dos anos 80. Por outro lado, como resultante do empiricismo metodológico e dos trabalhos crítico-reprodutivistas (Bourdieu, Establet), surge também entre nós, nesse período, um grupo de educadores que questiona radicalmente a existência da escola, associando-a à reprodução do sistema desigual de produção capitalista. Foram representantes desta linha Moacir Gadotti e Maurício Tragtenberg, entre outros.

A maior parte dos trabalhos que percebem a educação como espaço de disputa política tem centrado sua atenção nos conflitos existentes na estrutura do sistema educacional (controle, distribuição e organização das escolas, limites de obrigatoriedade escolar, extensão dos anos e níveis de escolaridade obrigatória) e praticamente desprezado o conteúdo da educação.

De acordo com Karabel e Halsey (1979), "o desenvolvimento de políticas de educação mostra a necessidade de se ir além dos estudos de padrões de controle e estrutura educacional e examinar mudanças no dia-a-dia das instituições educacionais que ocorrem após transformações macroestruturais".

O fato de não terem dado suficiente atenção ao conteúdo escolar — o que também ocorreu nas abordagens funcionalistas e empiricistas metodológicas — tem-lhes impedido de desenvolver uma teoria satisfatória sobre mudança curricular e oferecer uma resposta ao problema que consideram fundamental, o da educação das crianças provenientes das camadas mais pobres da população.

As correntes interpretativas e etnográficas

Os estudos etnográficos tentam mostrar a fragilidade dos acordos mútuos nos quais as interações sociais estão baseadas. Ao fazê-lo, não questionam a legitimidade das instituições sociais e políticas existentes, mas sim a interpretação que o senso comum faz da própria realidade.

Esses estudos, embora críticos, dirigem sua atenção mais para as interações ao nível micro do que para a estrutura social mais ampla. Sua rebelião contra as rotinas do dia-a-dia evita uma confrontação direta com o *status quo*. O seu aparecimento parece também estar associado ao fracasso das políticas igualitárias propostas pelos diferentes países europeus. Como afirmam Karabel e Halsey (1979): "incapacidade da escola em reduzir a desigualdade social levantou questões sobre a eficiência de reformas estruturais; porém, as mudanças organizacionais que elas provocaram indicaram a necessidade de reforma curricular. As escolas anteriormente muito seletivas tinham agora que enfrentar a entrada de um grande número de crianças cujas experiências e interesses anteriores chocavam-se com os valores acadêmicos tradicionais. Além disso, a extensão dos anos de escolaridade obrigatória demandava um novo currículo que fosse mais adequado às necessidades dos alunos — agora praticamente obrigados a freqüentar a escola por um período mais longo".

O insucesso de reformas educacionais para a realização das aspirações igualitárias era conseqüência, segundo a abordagem interpretativa, da dificuldade em se reformar o ponto central do sistema: o currículo, o conteúdo a ser ensinado e o funcionamento interno das escolas.

O paradigma interpretativo, profundamente influenciado pela sociologia do conhecimento, possuía três áreas básicas de preocupação: interação professor-aluno; categorias e conceitos educacionais; e currículo.

Como os etnografistas são extremamente sensíveis à fragilidade dos "construtos do senso-comum", alguns deles investigaram certos pressupostos que estão implícitos na avaliação do desempenho acadêmico de crianças em escolas (Cicourel, 1977). Apresentaram estudos empíricos do fenômeno das distorções de desempenho em testes, devidas ao contexto social e à falta de compreensão lingüística, num quadro de referência extremamente relativista. Ao ler esses estudos, tem-se a impressão de que os testes de compreensão em leitura são construtos humanos totalmente arbitrários; e mais, que são tantos os vieses de classe existentes que não faz sentido estabelecer qualquer relação entre aquelas medidas e a capacidade do aluno para entender um material escrito.

As críticas feitas à coleta e interpretação de dados mostraram-se extremamente úteis, pois havia uma tendência antiga de assumir que toda evidência quantitativa era automaticamente científica. Os etnografistas puseram fim a este mito, porém seu ultracriticismo às técnicas de medida tornou-se freqüen-

temente uma rejeição ao uso de toda e qualquer informação estatística, assim como um estímulo ao abandono completo das medidas de desempenho acadêmico.

No interior das diferentes tendências da corrente interpretativa, enquanto os etnografistas preocupam-se com a "construção social da realidade", os interacionistas voltam-se para a análise sociológica do processo de negociação de "significados". Ambos dão um tratamento especial às relações face-a-face, uma vez que pretendem mostrar que as interações sociais cotidianas capacitam o homem para entender seu mundo.

Mesmo admitindo que as relações estabelecidas nas instituições educacionais são construídas pelos homens, é preciso levar em conta as limitações sociais que permeiam o cotidiano. Assim, a disputa pela "definição de uma dada situação" é uma questão proeminentemente de poder, pois há limites em função dos quais "as definições de uma situação podem ser negociadas".

A noção de que os "significados" são recriados a cada momento numa instituição educacional é um elemento importante, porém pode desviar a atenção para o fato de que as interações ocorrem em padrões repetitivos. Professores e alunos não se encontram num vácuo; o peso da situação precedente condiciona o resultado da "negociação" em cada situação. Quando as análises da situação de sala de aula não são relacionadas à estrutura social, elas tendem a ignorar as restrições sobre as quais atores humanos operam e, assim, a exagerar a frágil rotina diária da vida escolar.

Basil Bernstein, sociolinguísta inglês, publicou, nos anos 60, trabalhos importantes que contribuíram para o entendimento dos códigos lingüísticos e das influências destes códigos na escolaridade das crianças provenientes das classes mais pobres da população. Na década seguinte, o foco central de suas preocupações seria o problema do conhecimento e dos processos educacionais.

Bernstein tem feito um esforço importante para integrar níveis micro e macro de análise. Ao considerar os aspectos estruturais e interacionais da vida social, ele apresenta, segundo Karabel e Halsey (1977), dois tipos de análise em seus trabalhos: "uma, sociolinguísta, que examina como a reprodução das relações de classe estão delineadas tanto na estrutura de comunicação como na sua base, o núcleo familiar; e outra, cultural, que procura mostrar os efeitos das relações de classe na institucionalização de códigos elaborados transmitidos pelas escolas".

Os estudos de Bernstein sobre classe social e códigos lingüísticos fornecem um bom exemplo de análise integrada de estrutura e processo da reprodução de classe.

Bernstein percebe a estrutura social como um sistema de classes desigual, cujos efeitos são transmitidos de forma lingüística pela família, seu principal agente. Conseqüentemente, ele considera a posição de classe da família fundamental na determinação do código lingüístico.

Os estudos sociolinguísticos de Bernstein, entretanto, enfrentam uma série de dificuldades tanto do ponto de vista conceitual — na medida em que o código lingüístico não pode ser observado, porque não é uma simples forma de expressão, portanto sua relação com as classes sociais não passa de um construto — como do ponto de vista empírico, uma vez que praticamente inexistem avaliações das inter-relações entre papéis sociais, formas de controle e orientações lingüísticas. Apesar disso, esses estudos têm sido muito usados entre nós e, com frequência, influenciado a explicação do desempenho acadêmico das crianças provenientes de diferentes classes sociais.

Embora Bernstein negue, de forma enfática, é preciso reconhecer que existem em suas obras pontos em comum com a teoria da privação cultural. Para ele, a grande diferença é que a educação compensatória tenta mostrar, erroneamente, que as deficiências das crianças mais pobres e de suas famílias são responsáveis pelo fracasso de seu desempenho escolar, enquanto ele, ao contrário, responsabiliza as relações de classe presentes no trabalho escolar por esse fracasso. Não basta, portanto, compensar as crianças de algo que elas não possuem — o que permite considerá-las carentes ou deficientes — mas sim, mudar a organização interna das escolas, o contexto educacional (Bernstein, 1970).

Bernstein tem-se dedicado cada vez mais ao problema da transmissão do conhecimento pela educação formal e usa abordagens interpretativas e normativas, para tentar integrar as análises estrutural e interacional.

Sugere três temas que estão profundamente relacionados entre si e que têm merecido atenção especial de estudos da Psicolinguística também numa abordagem interpretativa: currículo, ensino e avaliação.

E AGORA?

Na década atual, a preocupação com rendimento acadêmico, padrões lingüísticos das crianças provenientes dos estratos mais baixos da população e controle da transmissão da cultura tem influenciado cada vez mais o contexto educacional brasileiro. Trabalhos na área da Sociolinguística e da Psicolinguística, desenvolvidos desde o final dos anos 70, em instituições de pesquisas e universidades, assim como os estudos de natureza interpretativa, têm-se refletido em medidas de política educacional, tais como as novas reformas curriculares e as novas metodologias de ensino inspiradas nos trabalhos de Emília Ferreiro.

O estado da educação brasileira, entretanto, ainda é muito precário, mostrando que é preciso encontrar novos indicadores que possibilitem a construção de uma política e prática pedagógica mais adequadas. Para tanto, será preciso ousar e, como afirma Young (1971), ser capaz de relacionar "os princípios de se-

leção e organização — que vinculam os currículos às situações institucionais das escolas e das salas de aula — à estrutura social mais ampla”.

Conseqüentemente, só se formos capazes de incorporar as contribuições das diferentes correntes educacionais e integrar, sem preconceitos, análises estruturais e interacionais que dêem conta tanto das

ligações que se estabelecem entre a escola e as outras instituições como “das relações que existem entre a distribuição do poder e a distribuição do conhecimento” (Keddie, 1971), é que estaremos enfrentando o desafio de construir um ensino e um currículo mais adequados às condições concretas de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. *La escuela capitalista*. México, Siglo Veintiuno, 1975.
- BERGER, T. & LUCKMAN, T. *The social construction of reality*. London, Allen Lane, 1967.
- BERNSTEIN, B. Class and pedagogies: visible and invisible. In: KARABEL, J. & HALSEY, A. *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.
- . *Class, codes and control*. London, Paladin, 1973. v. 1.
- . *Class, codes and control*. London, Routledge and Kegan Paul, 1975, v. 3.
- . Education cannot compensate for society. *New Society*, fev. 1970.
- . Social class, language and socialization. In: KARABEL, J. & HALSEY, A. *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.
- BLOOM, B. et al. *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre, Globo, 1972.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução*. São Paulo, Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, S. Unequal education and the reproduction of the social division of labor. In: KARABEL, J. & HALSEY, A. *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. IQ in the United States class structure. In: GARTNER, A. et al. (ed.) *The New assault on equality: IQ and social stratification*. New York, Harper & Row, 1974.
- . *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York, Basic Books, 1976.
- BRUNER, J. *O processo da educação*. São Paulo, Nacional, 1972.
- CICOUREL, A. & KITSUSE, J. The school as a mechanism of social differentiation. In: KARABEL, J. & HALSEY, A. *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.
- CICOUREL, C. *Method and measurement in sociology*. New York, The Free Press, 1964.
- COLEMAN, J. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1966.
- COLLINS, R. Functional and conflict theories of educational stratification. In: KARABEL, J. & HALSEY, A. *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.
- DEWEY, J. The child and the curriculum. In: DEWEY on Education. Richmond, William Byrd Press, 1959.
- . *Como pensamos*. São Paulo, Nacional, 1959.
- . *Vida e educação*. São Paulo, Melhoramentos, 1967.
- FLEMING, R. (org.). *Currículo moderno*. Rio de Janeiro, Sidor, 1974.
- GAGNÉ, R. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1973.
- GARTNER, A. (ed.) *The new assault on equality*. New York, Harper & Row, 1974.
- HYMAN, R. (ed.) *Approaches in curriculum*. New Jersey, Prentice Hall, 1973.
- JENCKS, C. et al. *Inequality*. New York, Harper & Row, 1972.
- JOHNSON, H. *Curriculum y educación*. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- KARABEL, J. & HALSEY, A. (ed.) *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977.
- KEDDIE, N. Classroom knowledge. In: YOUNG, M. (ed.) *Knowledge and control*. London, Collier Macmillan, 1971.
- KLIEBARD, H. Bureaucracy and curriculum theory. In: HAUBRICH, V. (org.) *Freedom, bureaucracy, schooling*. Washington D.C., Association for Supervision and Curriculum Development, 1971.
- KLIEBARD, H. The curriculum field in retrospect. In: WITT, P. (org.) *Technology and the curriculum*. New York, Teachers College Press, 1968.
- LAWTON, D. *Social change, educational theory and curriculum planning*. London, University of London Press, 1973.
- MESSICK, R. G. et al. *Currículo: análise e debate*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- MOLNAR, A. & ZAHORIK, J. (ed.). *Curriculum theory*. Washington D.C., Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.
- RAGAN, W. *Currículo primário moderno*. Porto Alegre, Globo, 1973.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre, Globo, 1975.
- VELLOSO, J. *Financiamento das políticas públicas: a educação*. Brasília, Universidade de Brasília, 1987. mimeo.
- VERNON, P. *Intelligence and cultural environment*. London, Bethuen, 1969.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. 2. ed. Cambridge, M.I.T. Press, 1962.
- WILLIAMS, R. *The long revolution*. London, Chatto & Windus, 1961.
- YOUNG, M. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, M. (ed.) *Knowledge and control*. London, Collier Macmillan, 1971.
- . *The rise of meritocracy*. London, Thames and Hudson, 1958.