

# A ESCOLA IGUALITÁRIA: SONHO OU FALÁCIA?

## THE EQUALITARIAN SCHOOL: A DREAM OR A FALLACY?

Dília Maria Andrade GLÓRIA<sup>1</sup>

### RESUMO

*A escola brasileira respaldada pelo ideário liberal apregoa o princípio da igualdade de oportunidades educacionais, segundo o qual a todos são dados as mesmas chances de ingresso à escola, cabendo a cada um aproveitá-la, de acordo com o seu mérito, vocação, capacidade, motivação, etc.. Analisa-se, então, o discurso igualitário da escola na perspectiva da Sociologia da Educação e discute-se as desigualdades educacionais concretizadas socio-historicamente no fracasso escolar e na exclusão de muitos, mediante, sobretudo, as reprovações escolares. Defende-se o argumento de que embora a escola não apresente as mesmas condições de escolarização e de sucesso escolar para todos, pode-se e deve-se buscar alternativas que reduzam, de fato, as desigualdades educacionais. O estudo chama a atenção para o fato de que a reprodução das desigualdades parece persistir mesmo após a implantação da proposta político-pedagógica de não-retenção escolar.*

**Palavras-chave:** Desigualdades Educacionais; Sucesso Escolar; Não Retenção Escolar.

### ABSTRACT

*Schools in Brazil, in support of liberal equalitarian principles, have frequently proclaimed that every citizen should be given equal educational opportunities to get access to public education. Accordingly, the proper use of these opportunities would depend upon each person unique merits, capacities, motivation and achievement. This study aims at discussing the school equalitarian discourse by analysing findings and conclusions obtained by researchers in the field of sociology of education. I argue, that educational inequalities and recent education democratization policies for fundamental schooling in Brazil should be analysed by establishing a distinction between the concepts of educational deficits and that of educational differences. By analysing repetitions along the schooling process, inequalities of education and differentiation founded within the schools are explained by: a) school failure in dealing with educational problems brought about by social and cultural minorities, b) by processes of social exclusion within brazilian society. I argue that, schools by itself, lack the power and knowledge to reduce educational inequalities found among students*

<sup>(1)</sup> Professora da Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

*from different social and cultural background. Educational policies recently enforced by substituting traditional grading system by a non-retention pedagogy seems to be aggravating the problem.*

**Key-words:** *Educational inequalities, schooling outcome, non-retention policies*

A educação parece constituir-se num processo intrínseco à natureza humana. O ensinar e o aprender são atividades que acompanham toda a história da humanidade, do homem das cavernas, passando pela Antigüidade, até os dias de hoje. Não se deve, entretanto, confundir o processo educativo com o processo de escolarização. A escola nem sempre existiu. Somente na Idade Média a educação se configura como produto da escola, mas notadamente destinada a uma elite, e de caráter estritamente religioso. A escola pública, nos moldes atuais, caracterizada pelo discurso de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade, tem sua origem vinculada à Revolução Francesa, no século XVIII, e à assunção e à afirmação da classe burguesa (LOPES, 1986), tendo sido instituída, de fato, em princípios do século XX (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992). A escola não é, pois, uma *ocorrência*, é, na verdade, construída num cenário político-econômico e histórico-social particular.

O advento da escola pública vem demarcar uma exigência da sociedade capitalista que se caracterizava pela demanda de forças produtivas que atendessem à nova ordem político-econômica, o liberalismo. E desde o princípio, a escola pública, tal como a conhecemos, apresenta um discurso liberal que apregoa sua independência diante das questões de classe, de religião, de política e estabelece o princípio da *igualdade*, que proclama que a todos devem ser dadas as mesmas oportunidades para competir pelos bens socialmente valorizados, de acordo com as competências e os talentos desenvolvidos. A escola assume, então, desde sua origem, o papel de possibilitar o acesso a novas posições sociais, ao mesmo tempo que permite a manutenção do sistema social na medida em que define o acesso *conforme a capacidade de*

*cada um*. A educação escolar estabelece uma hierarquia entre os indivíduos segundo sua capacidade e desempenho, o que, teoricamente, definiria o lugar social a ser ocupado por esses indivíduos. Nessa perspectiva funcionalista, torna-se imprescindível que todos tenham as mesmas oportunidades iniciais de escolarização, de modo que as desigualdades traduzidas em sucesso ou fracasso escolar sejam *naturalmente* aceitas, haja vista as diferenças individuais. O discurso da igualdade de oportunidades educacionais parece, pois, bem engendrado.

Os teóricos da teoria "conflitualista" argumentam, todavia, que

*"... a escola não seleciona os mais capacitados ou produtivos, mas os mais conformes às representações e expectativas de um grupo particular: no caso, aquele que dispõe do poder de controlar sobre o sistema de ensino e exerce esse poder em vista de conquistar, preservar ou aumentar poderes e privilégios no seio da sociedade"* (FORQUIN, 1995:59-60).

O que a teoria da reprodução aponta é que a escola legítima, difunde e perpetua os conhecimentos, os valores e as atitudes próprios da classe que detém o poder, transmitindo os padrões da cultura elitista às classes populares. Essa análise político-ideológica concede à escola um poder excepcional, o de reprodução e conservação social. Mas o fato é que, se, por um lado, a escola não é capaz de contribuir para a mobilidade social em termos de uma sociedade igualitária e harmoniosa, de acordo com os princípios funcionalistas, também não é capaz de mantê-la estática ou a serviço somente de um grupo social e economicamente privilegiado.

DANDURAND e OLLIVIER (1991) apresentam, em um ensaio sobre a Sociologia da Educação, três momentos históricos em que a escola se definiu de modos bem distintos. Num primeiro momento, na pós-guerra, de 1945 a 1965, há um desenvolvimento da escola como instituição em todo o mundo capitalista buscando-se progresso e justiça social. Nessa visão otimista, a educação escolar é concebida como um meio de crescimento econômico e de igualdade de oportunidades. Mas a escola não atende às expectativas e percebe-se que ela não tem como propiciar avanços sociais significativos que ultrapassem o enquadramento social. Do otimismo pedagógico passa-se, assim, de 1965 a 1975, a um momento de radicalismo. Na visão de cunho marxista, as teorias da reprodução estabelecem uma relação entre a escola e o poder, e critica-se vigorosamente o papel ideológico da escola de reprodução do sistema capitalista em termos político, econômico e cultural. A escola é acusada de exercer um papel central na manutenção de uma sociedade desigual. No período de 1975 a 1986, há um sentimento de desencantamento em face das críticas radicais que veiculavam a idéia de impossibilidade de transformação da escola. Mas em todos esses momentos subjaz a dúvida “sobre a capacidade da escola de construir uma sociedade mais igualitária” (DANDURAND e OLLIVIER, 1991:139).

Embora o conceito de “igualdade de oportunidades” tenha sido em parte desmitificado pelas teorias críticas que mostraram que, a partir das desigualdades de condições concretas, não há como se falar de igualdade de oportunidades educacionais, ainda hoje parece atribuir-se à escola o poder quase mágico de transformar a sociedade<sup>2</sup>.

Quando nas décadas de 60 e 70, a partir de grandes pesquisas realizadas (I.N.ED<sup>3</sup>, na França; O.C.D.E.<sup>4</sup>; relatório Coleman, nos Estados Unidos; pesquisas britânicas...), estabeleceu-se a desigualdade de acesso à educação como fato estatístico (FORQUIN, 1995), logo se buscaram explicações para isso. A disparidade cultural é um dos pontos de vista mais desenvolvidos e pesquisados, sobretudo pela sociologia americana. Segundo as pesquisas, haveria uma “oposição entre o racionalismo ascético, o voluntarismo, o espírito de competição e o esforço peculiares das classes altas e a passividade, o fatalismo, até mesmo a irresponsabilidade dos membros das classes baixas” (FORQUIN, 1995:38). Outros fatores apontados: o clima educacional familiar que tende ou não a propiciar o sucesso escolar; a discrepância do código sociolinguístico utilizado pela classe social e pela escola<sup>5</sup>; o *déficit* linguístico ou cognitivo das crianças das classes menos favorecidas (o que implicou os programas de “ensino compensatório”). Essas explicações e outras mais têm em comum o fato de estabelecerem como ponto determinante das desigualdades educacionais a origem social do indivíduo. Segundo PERRENOUD (1999), ao se considerar toda a trajetória escolar do aluno e o nível de formação alcançado, verifica-se que a correlação entre classe social e êxito escolar é realmente significativa. Mas deve-se também atentar com igual seriedade, de acordo com estudos atuais (LAHIRE, 1997), para a rede de relações familiares na qual o aluno se encontra inserido e na qual ele se constitui como sujeito singular. A pesquisa realizada na França por LAHIRE (1997) e sua equipe buscou esclarecer como crianças oriundas de um meio social pouco favorecido, apesar de todas as expectativas em contrário, apresentavam ótimo desempenho escolar e outras, com condições concretas mais

<sup>2</sup> O que não quer dizer que a escola não possa *contribuir* para essa transformação, embora caminhe muito lentamente nesse sentido.

<sup>3</sup> Sigla de *Institut National d'Études Démographiques*.

<sup>4</sup> Sigla de *Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico*.

<sup>5</sup> Explicação fundamentada na “teoria dos dois códigos”, o código restrito e o código elaborado, que estabelecem dois modos diferenciados de nos relacionarmos com a linguagem e com o mundo. Teoria desenvolvida por Basil Bernstein.

propícias, fracassavam. Portanto, a origem social é um fator de peso na determinação do sucesso ou do fracasso escolar, mas é *um fator*, nem sempre o decisivo.

O fracasso ou o sucesso escolar são, sem dúvida, determinantes visíveis do sucesso social alcançado. O nível de escolarização tem um papel no acesso aos empregos e na ascensão social, e a escola procura considerar a evolução do mercado, mas, certamente, não de modo tão determinado e eficiente como se imagina. É inegável que o acesso e o aumento do período de permanência na escola se têm estendido às diversas camadas sociais, o que parece atestar o discurso da igualdade: é a escola para todos! Entretanto, a problemática se desloca para a desigualdade no desempenho escolar dos alunos. E, mais uma vez, estabelece-se uma relação com a origem social: o fracasso escolar incide muito mais sobre os alunos das classes populares do que sobre os demais. Inúmeras pesquisas vêm sendo realizadas há décadas sobre as desigualdades no desempenho escolar e ressaltam, especialmente, os fatores culturais, tais como os valores e as aspirações de classe, as práticas educativas familiares e as disparidades lingüísticas (FORQUIN, 1995).

Pierre Bourdieu tem sido um dos estudiosos que mais têm contribuído para a compreensão da função da escola e das desigualdades educacionais. BOURDIEU (1998) refere uma cumplicidade entre a classe social dominante e a escola, no sentido de que esta elege como valor o saber e a cultura dos privilegiados, discriminando as demais representações culturais. Para ele (p. 53), “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. A escola vem, assim, com seu discurso igualitário, ignorando as diferenças e perpetuando as desigualdades. As diferenças encontram-se basicamente no capital cultural

que o aluno herda de sua família. O capital cultural, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados” (BOURDIEU, 1998:42), contribui na formação de pensamentos e atitudes perante a cultura e a escola. A herança cultural difere, pois, de uma classe social para outra e é determinante para o sucesso ou o fracasso escolar. Recebendo crianças com capitais culturais diversos, sendo muitos destes bastante discrepantes da cultura escolar, a escola não tem conseguido cumprir sua real função, a saber, “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres” (BOURDIEU, 1998:62). Percebe-se, pelas palavras de Bourdieu, que a escola, apesar de uma atuação predominantemente conservadora, tem a perspectiva e o dever de exercer uma função transformadora. E essa real função da escola não deixa de apresentar um tom igualitário na medida em que busca atender *a todos os membros da sociedade*. Mas como poderia não fazê-lo?

Ao longo de toda a sua existência, a escola tem excluído um contingente imenso de indivíduos: alguns nem sequer conheceram escola; outros dela se afastam no decorrer do processo de escolarização (às vezes, muito cedo), mediante as reprovações. A massa de excluídos é muito significativa e tem sido motivo de impropérios contra uma escola que passa longe do igualitarismo sonhado<sup>6</sup>. O fato é que, historicamente, se consolidou no imaginário social o papel da escola como solução para o problema das desigualdades sociais. Estudar e obter um diploma é o sonho de muitos das classes populares que pretendem *mudar de vida*, o que, na prática, não necessariamente equivale à ascensão social e econômica, mas é um caminho possível e reconhecido. A escola é um sonho que já se vem realizando para um número crescente de pessoas desde a sua origem até a sua real democratização, com o acesso mais ampliado.

<sup>6</sup> BOURDIEU (1975, p. 166) fala de *sobreviventes*, ou seja, aqueles indivíduos oriundos das classes populares que, apesar das condições objetivas aliadas às poucas esperanças de vida escolar, seguem o seu curso escolar.

Como já foi dito, à escola cabe, sim, pelo menos, cumprir seu papel básico de propiciar o acesso ao conhecimento socialmente valorizado, o que deve obviamente contribuir para uma certa mobilidade social. Mas atribuir-lhe o papel e a responsabilidade de erradicar as mazelas sociais por meio da educação nada mais é do que uma ilusão. A escola, como toda e qualquer instituição social, está circunscrita às suas raízes históricas e a determinantes sociais, econômicos e políticos que estão muito além de sua alçada. No entanto, como não se pretender uma escola que seja capaz de propiciar a todos o conhecimento que lhes é de direito, mesmo reconhecendo o igualitarismo como uma utopia? Falácia? Não, trata-se talvez de um ideal sobre o qual devemos construir as bases para uma escola *mais igualitária*. Igualitária no sentido de buscar incluir a todos no processo educativo escolar da forma mais eficaz. Assim, embora não se possa pretender uma escola ou uma sociedade igualitária, pode-se, ao menos, almejar e buscar mudanças que amenizem as desigualdades educacionais e sociais. Como bem nos diz PERRENOUD (1999:102):

*“É que há realismo e realismo. Um deles conservador, de visão curta, que se esconde por detrás das tradições e interesses adquiridos para se resignar às desigualdades com um fatalismo sombrio ou alegre. (...)”*

*“Existe um outro realismo, mais inovador, que se preocupa com o futuro, tanto dos indivíduos quanto das sociedades, que não se conforma com o fato de que tantas crianças e adolescentes passem tantos anos na escola para sair dela sem dominar verdadeiramente sua língua materna, sem ler correntemente e gostar disso, desamparados diante de um texto simples, desprovidos de meios de argumentação ou de expressão dos sentimentos. O realismo didático, tal qual defendo aqui, consiste em considerar os aprendizes como são, em sua diversidade, suas ambivalências, sua complexidade, para melhor levá-los a novos*

*domínio. Talvez seja um realismo utópico. Será que temos realmente escolha?”.*

Preocupantes, pois, são os rumos que a escola vem tomando na atualidade. Buscando reduzir as desigualdades educacionais, muitos sistemas públicos de ensino, em todo o País, não têm reprovado seus alunos, mesmo quando estes não apresentam as mínimas competências básicas para prosseguir os estudos. Em outras palavras, há alunos com seus dez, onze anos de idade que não sabem ler nem escrever, mas que estão indo para o quinto ano de escolarização! Sem dúvida, a reprovação nunca resolveu o problema educacional, pelo contrário, sempre constituiu uma agravante. A supressão da reprovação é uma escolha política em que “não se perde nada” (PERRENOUD, 1999:164). Mas a aprovação automática em si não é certamente a solução. A escola deve comprometer-se não apenas com o acesso e a permanência dos alunos, mas também com a qualidade na saída da escola. Não se resolve o problema das desigualdades educacionais *deslocando*-o acesso e da permanência para o final do processo de escolarização: “O importante na democratização do ensino, não é ‘fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender” (PERRENOUD, 1999:165).

Nesse sentido, a escola precisa rever esta nova estratégia política de não retenção escolar, avaliando seriamente os *custos* educacionais para aqueles que são sempre os preteridos, os menos privilegiados, adotar medidas viáveis e emergenciais e cumprir, de fato, sua função educacional da forma o mais igualitária possível.

## Bibliografia

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- DANDURAND, Pierre, OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 3, p. 120-142, 1991.
- FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. O escolanovismo: revisão crítica. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. São Paulo: Loyola, 1986.
- MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n. 46, p. 59-72, abr./jun. 1990.
- ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: \_\_\_\_\_, *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SAVIANI, Demerval. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. (Org.) *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- VARELLA, Julia, ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.