

# **Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais (uma abordagem sociológica)**

## **Some problems faced by public schools: from social conflict to functional conflicts (a sociological approach)**

*Décio Azevedo Marques de Saes \**

*Maria Leila Alves \*\**

### **Resumo**

Em uma abordagem sociológica, este artigo analisa alguns problemas vividos pela escola pública, como os conflitos sociais e funcionais. O objetivo é auxiliar o dirigente escolar, com recursos oriundos do trabalho científico, a enfrentá-los com o máximo de objetividade. Um dos grandes problemas da escola pública é a inadaptação de amplos contingentes de alunos, atribuída equivocadamente a problemas psicológicos e a problemas familiares. Tal inadaptação configura um fenômeno social regular, mesmo que resulte, em alguns casos, de problemas particulares. São suas manifestações não só a apatia e o desinteresse em sala de aula, mas também formas abertamente conflituosas de comportamento escolar. A tese de que esses fenômenos decorrem de uma *crise ética*, de uma *crise de valores* ou da existência de um *vazio moral* não se sustenta, devendo as causas ser buscadas no processo histórico de construção da hegemonia capitalista. Entre os conflitos funcionais, o estudo destaca o conflito existente entre as pessoas que se dedicam a atividades administrativas e aquelas que atuam em atividades-fim no âmbito da escola. Constata-se que o primeiro tipo de atividade acaba prevalecendo sobre o segundo, ainda que o discurso oficial afirme que o único sentido das atividades administrativas é o de servir aos altos objetivos próprios das instituições sociais.

**Palavras-chave:** Escola pública. Inadaptação. Conflito social. Conflito funcional. Hegemonia política.

---

\* Professor Titular pela Unicamp. Docente-Pesquisador do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. *E-mail:* mdsaes@uol.com.br

\*\* Doutora em Educação pela Unicamp. Docente-Pesquisadora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. *E-mail:* mleila@terra.com.br

## Abstract

Within a sociological approach, this article analyzes some problems faced by the public schools, such as social and functional conflicts. The aim is to help the school directors to face these problems with maximum objectivity using scientific resources. One of these problems is the lack of adaptation of large contingents of students to school standards, a fact wrongly attributed to psychological and family problems. This lack of adaptation is a regular social phenomenon that, in some cases, may result in private problems. Its manifestation lie under apathy and lack of interest in the classroom, as well as open forms of conflictuous school behaviour. The thesis that these phenomena derive from an ethical crisis, from a value crisis or from a moral emptiness does not stand. Instead its causes must be searched in the historical process of the construction of bourgeois hegemony. Among the functional conflicts, this study underlines the tensions between people who deal with administration tasks and those who are part of the educational staff. It is observed that administrative activities end up prevailing over the educational objectives, even if the official speech sustains that administrative activities are merely instrumental to the higher objectives of social institutions.

**Keywords:** Public school. Lack of adaptation. Social conflict. Functional conflict. Political hegemony.

## Résumé

### **Des problèmes vécus par l'école publique : du conflit social aux conflits fonctionnels (une approche sociologique)**

Partant d'une approche sociologique, cet article analyse quelques problèmes vécus par l'école publique, comme les conflits sociaux et fonctionnels. L'objectif est d'aider les directeurs d'école à faire face à ces problèmes avec le maximum d'objectivité, utilisant les ressources scientifiques. Un des principaux problèmes de l'école publique est le manque d'adaptation de grands contingents d'élèves aux exigences scolaires, attribué de manière équivoquée à des problèmes sociaux et familiaux. Ce manque d'adaptation apparaît comme un phénomène social commun, même qu'il résulte dans certains cas, de problèmes particuliers. Ses manifestations consistent dans l'apathie, le manque d'intérêt dans la salle de classe aussi bien que dans les formes plus ouvertes de conflits dans le comportement scolaire. La thèse que ces phénomènes découlent d'une crise éthique, d'une crise de valeurs, ou de l'existence d'un vide moral, ne se soutient pas, devant les causes être recherchées dans le processus historique de construction de l'hégémonie capitaliste. Parmi les conflits fonctionnels, l'étude met en évidence le conflit existant entre les personnes qui se dédient aux activités administratives et celles qui travaillent dans les activités fins de l'école. L'on constate que le premier type d'activité finit par prévaloir sur les deuxièmes, même que le discours officiel affirme que le sens unique des activités administratives est de servir les objectifs nobles et propres des institutions sociales.

**Mots clefs :** École publique. Manque d'adaptation. Conflit social. Conflit fonctionnel. Hégémonie politique.

## Introdução

O diálogo de cientistas da educação com diretores de escolas públicas revela a preocupação constante destes com problemas que, tendo de ser enfrentados no plano das práticas individuais de cada dirigente escolar, acabam assumindo a feição de dificuldades incontornáveis, sem solução à vista no curto prazo. O resultado natural do envolvimento pessoal do diretor de escola pública com tais problemas e dificuldades tende a ser – a menos que o diretor em questão tenha uma longa experiência profissional e política, o que não se pode exigir da maioria – o deslizamento para sentimentos de culpa, como se as dificuldades não estivessem sendo enfrentadas e os problemas não estivessem sendo resolvidos por razões de ordem individual: falta de envolvimento, incompetência, dispêndio insuficiente de esforço e energia.

Por ser o diretor de escola um profissional que, na maioria das vezes, atua isoladamente (por falta de equipe ou por não ter tradição de trabalhar em equipe), esses sentimentos acabam gerando estados de desânimo e impotência, que o impedem de buscar saídas. Muitas vezes, possibilidades concretas de intervenção, que permitem – quando a situação é analisada com tranquilidade e um certo distanciamento – resolver pelo menos parte dos problemas e dificuldades, relacionados a causas internas da escola, sequer são percebidas.

A obrigação intelectual e política do cientista da educação, apoiado nos aportes teóricos da educação, da sociologia, da psicologia, da antropologia, da história e de outras áreas é auxiliar o diretor de escola pública, com recursos oriundos do trabalho científico, a enfrentar com o máximo de objetividade tais problemas e dificuldades.

Em uma abordagem sociológica, para o bom desempenho desse papel exige-se a compreensão de que a maior parte dos problemas e dificuldades, vivenciados em registro pessoal pelos dirigentes escolares, corresponde na verdade a *fenômenos sociais* que se impõem aos indivíduos isolados e não podem ser revertidos por práticas individuais e de curto prazo. O cientista da educação, a partir dos pressupostos teóricos da sociologia, ao caracterizar cientificamente os fenômenos sociais subjacentes aos problemas e dificuldades vividos pela escola pública, não visa desmobilizar psicologicamente os diretores de escola, nem contribuir para que estes assumam uma postura fatalista diante da realidade escolar, em decorrência de um entendimento de que a prática de professores e demais profissionais da educação apenas reproduz o sistema capitalista, não podendo contribuir em nada para a transformação social. Esta tem sido a função da apropriação conservadora, freqüente nos meios intelectuais e acadêmicos brasileiros, do pensamento sociológico de Pierre Bourdieu. Sabe-se que este

pensador se empenhou em caracterizar a existência de múltiplos campos (econômico, político, educacional, estético etc.) dentro da vida social, bem como em caracterizar o grupo social (uma classe dominante) detentor do poder em cada um desses campos. Embora a questão da transformação qualitativa de cada um desses campos e a questão da mudança social global não sejam as preocupações teóricas centrais de Bourdieu, não se pode negar o potencial crítico de suas análises. Por isso mesmo os resultados de suas pesquisas puderam ser reaproveitados, inclusive por pesquisadores que colocam no centro de suas preocupações a questão da transformação social, como Baudelot e Establet (1971), por exemplo.<sup>1</sup> Mas, por outro lado, é possível que o pensamento de Bourdieu seja utilizado para fins conservadores, isto é, para a constatação fatalista de que a realidade é essencialmente injusta, mas infelizmente imutável. No Brasil, alguns autores têm usado os esquemas teóricos do grande sociólogo francês para construir, legitimar e difundir um cinismo de elite, destinado a funcionar, por baixo de sua aparência de discurso científico, como um símbolo de distinção de classe (auto-reconhecimento da aristocracia cultural) e como um fator de desmobilização política de categorias intelectuais potencialmente progressistas.

A reapresentação, aos olhos dos diretores de escola, dos problemas e dificuldades da escola pública como *fenômenos sociais* tem na verdade não só uma função pedagógica (difusão do conhecimento científico), como também uma função política: fornecer armas teóricas e ideológicas aos diretores, que, pessoalmente envolvidos com um projeto de transformação social, têm necessidade de compreender o modo de inserção de sua prática profissional no processo de transformação social. O cientista da educação, ao expor de modo cru e radical a realidade escolar, não procura desmobilizar politicamente o dirigente escolar; ao contrário, ele procura fornecer ao diretor instrumentos para que integre a sua prática escolar às lutas, a serem implementadas nos mais diferentes setores e níveis da vida social, pela construção de uma nova hegemonia de classe, alternativa à hegemonia da classe capitalista.

### **O conflito social na escola pública**

A inadaptação – codificada como apatia, como indisciplina ou mesmo como violência – de grande parte dos alunos à vida escolar e ao trabalho pedagógico é, pela sua magnitude, o primeiro grande problema com que se defrontam os diretores de escola pública em sua prática profissional. Frequentemente, esse problema escolar é encarado como a expressão tópica de problemas psicológicos individuais e de problemas familiares. O cientista da educação não tem por que negar a existência desses tipos de perturbação no plano da vida escolar. Porém, a sua tarefa científica consiste em procurar demonstrar que a inadaptação de

um amplo contingente de alunos à escola pública é, antes de tudo, um *fenômeno social* regular, mesmo que ela resulte, em alguns casos, de problemas particulares. O cientista da educação não deve, portanto, concentrar a sua atenção no aluno-problema. Mesmo que esse personagem faça sua aparição no decorrer de uma pesquisa sobre a realidade escolar, o seu objetivo deve ser a análise do *fenômeno social* da inadaptação do aluno à vida escolar e ao trabalho pedagógico.

Vários estudos da área da psicologia e da área da educação sobre o fracasso escolar, como os de Patto (1990) e os de Collares e Moysés (1994, 1996) têm procurado demonstrar que uma parte substantiva da responsabilidade pelo fracasso escolar de crianças e adolescentes das camadas mais pobres da população é da escola pública, pelo fato de estar organizada para um padrão de aluno que não a frequênta, com a agravante de culpabilizá-los pelo seu baixo aproveitamento, atribuindo-lhes deficiências físicas, biológicas, psicológicas e culturais.

Outros estudos da área da medicina, como os de Cipel (1990) e os de Moysés (2001), têm denunciado os equívocos que nas últimas décadas ocorrem em muitos dos diagnósticos de natureza neurológica, como é o caso dos que indicam que as crianças são portadoras de Disfunção Cerebral Mínima – DCM. Essa disfunção é freqüentemente diagnosticada em alunos que não aprendem na escola e são encaminhados por esse motivo para estudos neurológicos. Após passarem por eletroencefalogramas, que não detectam sinais de lesão cerebral, esses alunos são classificados como portadores de disfunções mínimas, assim adjetivadas, embora não exista na literatura médica nenhuma comprovação desse tipo de anomalia. Analogamente, na França de 1905, Binet e Simon criaram o conceito de *débil mental*, destinado não à área médica ou científica, e sim à área educacional. Ou seja, era de um conceito anti-científico como esse que o Ministério de Instrução Pública da França (para quem Binet e Simon trabalhavam nesse caso) necessitava para poder atribuir exclusivamente à criança a causa de seu fracasso escolar.<sup>2</sup> Pode-se, portanto, constatar que a expansão da escola pública, nas sociedades capitalistas da França da década de 1890 e no Brasil atual, obrigou o Estado e os representantes ideológicos das classes dominantes a buscarem uma explicação médica para um fenômeno social que é obviamente o resultado da entrada das classes dominadas no aparelho escolar oficial: o fracasso escolar das crianças pobres.

Um modo particular de se contrapor a essas análises tradicionais dos problemas escolares – isto é, às análises que reduzem os problemas da escola pública à existência de alunos-problema – consiste em atribuir tais problemas a uma *crise ética*, que teria se apoderado da instituição escolar: a falta de um compromisso ético explícito dos agentes escolares (diretor, funcionários, equipe

administrativa, professores etc.) levaria os alunos a se distanciarem psicologicamente da vida escolar e do trabalho pedagógico, deslizando, em conseqüência, para a apatia, a indisciplina ou a violência. A esse respeito, deve-se observar que, muitas vezes, um autor caracteriza a crise ética na instituição escolar simplesmente por não concordar com os valores (por exemplo, a apologia do mercado e o culto dos valores que incentivam a luta individual sem tréguas dentro do mercado, típicos da era das políticas estatais de orientação neoliberal) difundidos por essa instituição num certo momento histórico; ou então – hipótese menos freqüente – caracteriza a existência de um vazio ético na escola pública, basicamente pelo fato de os valores difundidos pela instituição escolar não corresponderem aos valores predominantes entre os alunos. Ora, em nenhum desses casos configura-se a falta de valores ou de uma ética qualquer; a ideologia de classe difundida pela instituição escolar tem sempre uma dimensão ética ou valorativa, ao lado das dimensões econômica, política etc. Nenhuma ideologia de classe pode se implantar, desenvolver-se e difundir-se num vazio moral, pois nesse caso a sua eficácia como instrumento de estabelecimento de uma hegemonia de classe estaria comprometida. Portanto, a crise ética detectada por muitos autores na instituição escolar contemporânea é fundamentalmente a aparência assumida pela predominância escolar de certos códigos de valores (por exemplo, o do neoliberalismo), que, por serem pessoalmente rejeitados pelo pesquisador, são por este qualificados como uma negação da Ética em geral (isto é, a ética com E maiúsculo e definida em termos idealistas).

Muitos educadores encaram a situação atual como uma situação caracterizada por uma profunda *crise de valores*. Ao fazê-lo, retomam uma problemática de fundo espiritualista e conservador, cuja difusão freqüentemente antecede tentativas de golpe de Estado ou de imposição de soluções políticas autoritárias. É preocupante - e só aparentemente surpreendente - que, premidos por problemas como a degradação da escola pública, a violência urbana, o tráfico etc., educadores e intelectuais progressistas se lancem num culto abstrato à ética em geral, como se esse fosse o caminho real para a superação dos problemas e contradições engendrados pelo capitalismo. Cabe-nos, neste terreno, procurar manter a objetividade científica. E esta nos obriga a reconhecer que a propalada *crise de valores* ou o suposto *vazio moral* no Brasil atual nada mais são que a aparência assumida pelo complexo processo histórico de estabelecimento da hegemonia capitalista no país. O que se convencionou qualificar, em todas as áreas da produção cultural, como a vitória do *neoliberalismo* consiste, essencialmente, no espraiamento, para todas as áreas da vida econômica, social e política, da ideologia burguesa em sua versão mais pura e radical, agora desembaraçada dos adereços que lhe haviam sido agregados pelas ideologias

pequeno-burguesas, bem como dos resíduos de ideologias arcaicas e tradicionais, ligadas às condições de existência da classe dominante rural. É humanamente constrangedor que a defesa da supremacia do indivíduo sobre a coletividade, a apologia do funcionamento ilimitado e sem peias do mercado e a valorização incondicional do lucro e do sucesso econômico individual tenham conquistado um número crescente de adeptos, não só - como seria de se esperar - no seio da burguesia, como também na classe média e até mesmo nas classes trabalhadoras. Mas é justamente essa hegemonia capitalista, e não o contrário, que leva muitos jovens pobres a adotarem um comportamento divergente, cuja ilegitimidade/ilegalidade não reside nos objetivos (pois estes são propiciados pela ideologia capitalista: os que exprimem o desejo de sucesso individual a qualquer preço) e sim nos meios escolhidos para atingi-los (violência física, desprezo à lei etc.). É também essa hegemonia - e não qualquer *vazio moral* - que explica o crescimento do individualismo e da apatia política em amplos contingentes da classe média; o consumismo, o culto do sucesso individual e o desinteresse pela política como ação cotidiana e permanente (isto é, como forma de ação mais abrangente que a mera participação eleitoral), que estão por trás do refluxo relativo do movimento estudantil e da movimentação da chamada *sociedade civil* a partir dos anos 90, não podem ser dissociados do processo de sufocamento imposto pela ideologia capitalista, em sua versão mais pura, a outras formas ideológicas também compatíveis com a conservação de uma sociedade de classes. E é também possível que os valores do individualismo capitalista, conjugados aos efeitos ideológicos do desemprego, da terceirização e da precarização do emprego, estejam contribuindo para o declínio relativo do movimento sindical das classes trabalhadoras.

Na verdade, o que muitos educadores vivenciam como o desvanecimento da solidariedade em todos os níveis da vida social consiste essencialmente num processo histórico de superação do paternalismo populista pela ideologia capitalista. O paternalismo populista, forma ideológica típica de uma fase de transição para o capitalismo, desempenhou um papel estratégico na industrialização e na difusão das relações capitalistas de produção. Essa variante ideológica esteve por trás da formação de um Estado simultaneamente protetor, integrador e controlador das classes transformadoras, e encaminhou essas classes para a submissão a um novo paternalismo, distinto do patriarcalismo rural: um paternalismo urbano, social e estatal. O que nós, educadores e intelectuais, compreensivelmente deploramos é o desvanecimento progressivo de tudo o que podia haver de *humano* nas relações travadas entre as partes nas diferentes instituições sociais e estatais: a empresa capitalista (onde as relações patrão x empregado tendem a se desembaraçar do solidarismo de fundo positivista

subjacente à CLT), a escola pública (onde o individualismo permeia desde as diretrizes curriculares até o comportamento divergente dos *alunos-problema*), o aparelho de Estado (que, na área da prestação de serviços sociais, tende cada vez mais a encarar o *cidadão* como um mero *contratante*). Do ponto de vista sociológico, porém, a dissolução de um certo humanismo paternalista e populista corresponde com perfeição a uma fase histórica em que a sociedade capitalista dependente brasileira, tendo agravada a sua situação de dependência (mas sem intensificação do desenvolvimento do capitalismo), se vê crescentemente impregnada pela ideologia capitalista, em sua versão pura, que opera como um importante cimento ideológico da relação de dependência do capitalismo mundial.<sup>3</sup>

A inadaptação de grande parte dos alunos à vida escolar e ao trabalho pedagógico não deriva, no fundamental, da presença maciça de alunos-problema ou da crise ética da instituição escolar. Explicá-la, porém, não é uma tarefa simples; para propor alguma explicação, temos de nos lançar numa incontornável digressão teórica. Como bem nos mostrou Regina Leite Garcia (1984),<sup>4</sup> em qualquer sociedade capitalista – e, mais ainda, numa sociedade capitalista como a nossa, periférica e dependente, as normas escolares tendem, em qualquer nível, a eleger como *normal* não o aluno dotado de um perfil psicológico e cultural típico das classes trabalhadoras manuais, e sim a criança de classe média. Essa orientação do processo de *normalização* – isto é, de criação de regras que vão reger o funcionamento das instituições sociais, como a escola e outras – é típica de sociedades, como a sociedade capitalista, governadas por uma minoria social, detentora do poder político. A minoria social, ao criar normas para as principais instituições do modelo vigente de sociedade, parece querer consagrar e legitimar um padrão de comportamento médio, promovendo assim a identificação entre *norma* e *média*. Na verdade, ela está se baseando na observação do comportamento médio de um grupo social restrito, e não da maioria social. Assim, a minoria social acaba transformando em *norma* um padrão de comportamento que é *excepcional* para o conjunto da sociedade; e tenta, portanto, impor à maioria social um *ideal* distante da realidade social que está sendo normalizada. Há um enorme paradoxo na criação de normas numa sociedade de classes como a sociedade atual: o *normal* não é o padrão médio global, e sim, o excepcional; e o *patológico* não é o excepcional, e sim, o padrão médio global.

Nas escolas públicas de sociedades como a nossa, o ensino está, portanto, direcionado para o aluno dito *normal*, que tem o perfil psicológico e cultural da criança de classe média; e o aparelho escolar tende, em conseqüência, a fixar o desempenho do filho das classes trabalhadoras manuais como patológico, aberrante ou desviante. No texto citado, Regina Leite Garcia (1984) enfatiza o papel do professor de classe média na imposição de um padrão de normalidade

escolar característico de sua própria classe social a alunos de origem popular; o professorado, oriundo maciçamente da classe média, gostaria de ver o modo de ser espelhado no comportamento escolar dos alunos egressos das classes trabalhadoras. Essa colocação é fundamental para o tratamento de nosso tema; mas gostaríamos de enfatizar aqui um outro aspecto da questão. A saber: o currículo escolar, de cuja concretização os professores de classe média<sup>5</sup> participam, tem como pressuposto - e isso não exclusivamente por obra da ação pedagógica dos professores de classe média - a defesa de um dos aspectos centrais da divisão capitalista de trabalho: a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A esse respeito, é preciso ser bastante claro: quando se aponta a compatibilidade dos currículos escolares com as exigências postas pela reprodução da sociedade capitalista, não se está querendo sugerir a inexistência de um enorme acervo de conhecimentos científicos e de elementos culturais que deveriam, pela sua importância objetiva, ser recebidos com proveito pelas classes trabalhadoras. Não estamos, aqui, deslizando para o terreno da apologia de uma cultura popular em franca oposição à cultura burguesa ou à cultura acumulada das classes dominantes de todos os tempos. Retomando as formulações de Baudelot e Establet (1971), queremos indicar, tão-somente, que há um modo burguês de apresentação desses conhecimentos e desses elementos - um modo de resto organicamente incorporado pelo professorado de classe média - que afasta os alunos oriundos das classes trabalhadoras. Trata-se de um procedimento teorista, que desvaloriza as conexões existentes, em vários níveis, entre o conhecimento científico e a produção cultural, de um lado, e a prática social, de outro lado.

O conhecimento científico e a produção cultural refletem, antes de mais nada, as exigências da produção, da vida social e da ação política: como pensar a emergência da astronomia, na antiguidade, sem relacioná-la com as necessidades de previsão do tempo postas pelo desenvolvimento da agricultura? E como explicar o desenvolvimento da geografia humana sem relacioná-la com os projetos de expansão territorial das potências militares de todos os tempos?

Num segundo nível, deve-se reconhecer que muitos monumentos da alta cultura são transfigurações de elementos recolhidos pelos artistas eruditos na cultura popular. Como é possível, por exemplo, analisar a obra musical de Bela Bartok ou de Villa-Lobos sem levar em conta a influência daquilo que se convencionou chamar o *folclore nacional*?

Resta ainda considerar o destino final do conhecimento científico: a sua utilização prática nos diferentes níveis da vida social (produção, vida política, relações sociais etc).

Ora, como nos mostra Lilliane Lurçat (1987), é mais fácil para o cientista da educação detectar a presença, nos currículos escolares, da ideologia dominante *em sua forma explícita*: livros-texto passando mensagens edificantes sobre o trabalho na sociedade capitalista, livros de história se concentrando nos grandes personagens, livros de geografia contendo mensagens subliminares de fundo racista etc. E, inversamente, é mais difícil desvendar a presença da ideologia dominante *em sua forma implícita*; ou seja, o modo teorista e anti-praticista de apresentar conhecimentos e produtos culturais. O currículo escolar, ao separar o conhecimento científico e a produção cultural da prática e da realidade social por essa via, descarta liminarmente a conexão entre as atividades escolares e a experiência de vida dos alunos de origem popular. Não por acaso, a ligação natural destes com a prática é o único terreno em que eles se mostram visivelmente superiores aos alunos da classe média.

Quando, na análise dos currículos escolares, deparamos com a proposta de temas transversais destinados a permear toda a grade curricular, temos de começar nosso trabalho detectando a presença, na proposta, das tendências ideológicas mais evidentes: psicologismo, individualismo com tinturas sociais etc. A seguir, devemos perfurar essa primeira camada ideológica a fim de atingir a forma implícita assumida pela ideologia dominante na apresentação dos temas transversais. O que elas aceitam implicitamente - e, portanto, ocultam - é a orientação teorista do processo educacional, ou seja, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual: as referências protocolares à prática aí presentes nada têm a ver com a crítica da divisão capitalista do trabalho e não podem desaguar no resgate da conexão orgânica entre produção, prática social, conhecimento científico e cultura.

Pode-se imaginar a reação do aluno de origem popular à orientação do trabalho escolar. O aluno de origem popular tende a protestar, através de várias formas de comportamento, contra um ensino que está desajustado com relação às suas condições materiais de existência; que não dá resposta aos seus problemas; e que não repercute os seus interesses ou as suas aspirações. Em qualquer sociedade capitalista da atualidade, os alunos de origem popular adotam uma postura de *protesto social* contra essa idealização oficial da escola, que converte um espaço social de fato ocupado pelos pobres num lugar perfeitamente adequado apenas para os filhos da classe média, mesmo que estes não estejam todos lá, já que grande parte dos filhos dessa classe social freqüenta escolas particulares.

O protesto popular na escola pública pode abranger manifestações, como o sono do aluno durante a aula (sono esse que exprime o alheamento psicológico a aquilo que está sendo ministrado), a indisciplina individual ou coletiva e a manifestação de hostilidade ao currículo escolar (intuitivamente apreendido como desinteressante e

mesmo alienante) ou a métodos de ensino teoricistas (valorização excessiva da abstração, desconsideração da importância do uso de relações concretas entre os conhecimentos científicos e a realidade de vida dos alunos nas explicações etc.).

O protesto indireto do aluno de origem popular contra uma escola pública que não é sua, por ter sido prevista para o aluno de classe média, é a forma mais elementar de manifestação do conflito social dentro da instituição escolar. Mas o conflito social também se manifesta de uma outra forma – que poderíamos qualificar como uma forma extrema – na escola pública de países capitalistas dependentes e periféricos como o Brasil. Essa forma extrema se relaciona com as políticas neoliberais implementadas pelo Estado, sobretudo na década de 1990. Tais políticas foram levando ao crescimento, na periferia do capitalismo, do desemprego, do subemprego e da pauperização. Esses processos de deterioração da situação material relativa das classes trabalhadoras têm levado à intensificação do protesto social dentro da escola pública. Ora, neste segundo caso, o protesto não visa mais apenas o desajuste entre o ideal escolar oficial e as características médias da massa estudantil das escolas públicas. Tal protesto denuncia também a extrema precariedade das condições materiais de existência das famílias dos alunos de origem popular. E é normal que, nessa situação específica, o protesto popular assuma a forma de uma revolta contra a instituição social mais contígua, presente e imediata para o jovem, que é a escola.

A forma extrema de revolta popular dentro da escola pública consiste, portanto, em responsabilizar a instituição social mais próxima e palpável para o jovem, culpando-a por abandoná-lo, e à sua família; bem como por não promover a redenção familiar dos alunos pobres. No atual contexto histórico, marcado pelo predomínio esmagador de políticas neoliberais na periferia do capitalismo, a especialização da escola em tarefas estritamente educacionais e o seu não-envolvimento *funcional*<sup>6</sup> com os problemas materiais das famílias dos alunos só podem ser vistos como um *escândalo* pelo aluno oriundo das classes trabalhadoras manuais. E isto porque, no fim das contas, os seus contatos imediatos se estabelecem basicamente com a escola, e não com outras instituições sociais, como a empresa, a repartição pública etc. É à escola que o aluno pobre pode endereçar a sua queixa contra a precariedade da situação material de sua família e de sua própria situação material.

O protesto dentro da escola pública contra a precariedade da situação material das famílias de trabalhadores tende a ser agressivo, violento e destituído de alvos didáticos visíveis. Ele exprime basicamente o *ressentimento* dos alunos pobres com relação ao *conjunto* das instituições sociais que teriam relegado a uma situação de *abandono* esses alunos e suas famílias; na expressão desse ressentimento, o alvo escolhido tende a ser, pelas razões acima mencionadas, a escola.

### **Os conflitos funcionais na escola pública**

Os problemas e dificuldades vivenciados pelos diretores de escolas públicas não se resumem, entretanto – e, caso isso ocorresse, já não seria pouco – às conseqüências da invasão do espaço escolar pelo conflito social; isto é, por tensões decorrentes, ainda que de modo indireto e remoto, do caráter diferenciado e inigualitário da estrutura social capitalista (classe capitalista x classes trabalhadoras). Emergem também, dentro da escola pública, conflitos especificamente funcionais. Nesses conflitos, os contendores não são classes sociais antagônicas (ou os seus representantes ideológicos ou políticos); e, sim, grupos funcionais ocupando posições diferenciadas e complementares dentro da instituição escolar: diretor, equipe administrativa, professores, alunos, pais de alunos. A emergência de tais conflitos não representa o questionamento, ainda que remoto e indireto, de um certo modelo de escola, ainda vigente; eles levam, no máximo, à evolução, sem ruptura, do modo de funcionamento da escola pública dentro do mesmo modelo.

Um tipo particular de conflito funcional tende a se antecipar a outros, dentro da escola pública das sociedades capitalistas, centrais ou periféricas: uma tensão logo se delinea, no nível da direção da escola pública, envolvendo as autoridades que desempenham a função de coordenação administrativa e as autoridades que desempenham a função de coordenação geral das atividades de ensino.

Sabe-se que, no Brasil atual, os diretores de escolas públicas acumulam os papéis de direção administrativa e de direção pedagógica.

No passado, a atenção desses profissionais voltava-se quase que exclusivamente ao administrativo, o que ocorria também, nos diferentes níveis do sistema de ensino, com outros agentes, como o supervisor de ensino, por exemplo. Assim, eram relegadas as questões de natureza pedagógica, consideradas de somenos importância, aos professores, que isoladamente (pouco espaço há na escola para tratar coletivamente do pedagógico) deveriam responder pela qualidade do ensino. A partir dos anos oitenta, a Secretaria da Educação de São Paulo, como também as de outros estados, lançou um conjunto de publicações que discutia a necessidade de superar a dicotomia administrativo/pedagógico, dando ao último fator desse binômio o tratamento relevante que merece na conjuntura educacional. O que não se esperava era que, tomada essa recomendação ao pé da letra, a não-dicotomização viesse a justificar a exploração do trabalho do dirigente escolar, que, tendo que, praticamente sozinho, se responsabilizar por ambas as dimensões, em escolas de grande, médio e pequeno porte, privilegia, no presente, pelos motivos analisados a seguir, as suas funções burocrático-administrativas, em detrimento das funções pedagógicas.

Em alguns países capitalistas centrais – como, por exemplo, a França –, onde o processo de burocratização das instituições sociais avançou mais, as funções dirigentes na escola pública estão divididas entre duas autoridades: o diretor administrativo e o diretor pedagógico, o que não significa, por si só, compartimentar rigidamente essas funções, que, embora desempenhadas por duas pessoas, podem desenvolver-se de forma integrada, se esse for o objetivo da instituição. E é interessante registrar que, no diálogo com o cientista da educação, os diretores de escolas públicas do Brasil<sup>7</sup> tendem a considerar que o normal seria a adoção, também no Brasil, da separação entre as funções de direção administrativa e de direção pedagógica; e que a atual concentração das duas funções numa única autoridade escolar dificulta o bom desempenho do diretor de escola, prejudicando tanto o aspecto administrativo quanto o aspecto pedagógico das suas atividades. Essas manifestações de dirigentes escolares sugerem que a atribuição das atividades-meio (as administrativas) e das atividades-fim (aquelas ligadas aos objetivos supremos da instituição escolar) a duas autoridades distintas é vista como um fato natural, normal e desejável pelas próprias instâncias dirigentes das escolas públicas do Brasil.

Como encarar sociologicamente essa diferenciação (real, em alguns países capitalistas avançados, ou reivindicada, em países como o Brasil) de funções dirigentes dentro da escola pública? A sociologia das organizações, da qual são representantes conspícuos autores como Etzioni, Crozier, Simon e March, encara a separação de funções dirigentes (atividades-meio x atividades-fim) dentro de qualquer instituição social (escola, hospital, Igreja etc.) como uma decorrência natural da especialização de funções, inevitável em qualquer organização complexa. E mais: tal corrente sociológica se inclina a qualificar as tensões entre a autoridade administrativa e a autoridade técnica dentro de qualquer instituição social como conflitos em torno do exercício do poder dentro dessa instituição. Tais conflitos parecem se travar, na perspectiva da sociologia das organizações, entre agentes funcionais inseridos numa relação equilibrada e igualitária, cada um deles tendo se encaminhado naturalmente para sua função por obra de seu perfil psicológico e de sua vocação.

Assistiria razão à sociologia das organizações? Em nossa avaliação, as coisas se passam de outro modo no funcionamento real das instituições sociais do mundo capitalista. Na análise desse funcionamento, podemos detectar um enorme paradoxo. As atividades-fim só em tese são as mais importantes; e elas são assim consideradas por estarem relacionadas com os objetivos supremos da instituição, oficialmente proclamados como tais. Na prática, porém, as atividades-meio (isto é, as administrativas), que em tese são atividades instrumentais e

deveriam estar a serviço das atividades-fim, predominam claramente sobre estas. No terreno da ciência da educação, foi Dermeval Saviani (1980, p. 189-191) quem, de modo pioneiro, apontou a ocorrência, na prática, de uma inversão da relação entre atividades-meio e atividades-fim, as primeiras predominando sobre as segundas na ação escolar; na análise sugestiva de Saviani, o conteúdo e a forma do funcionamento do sistema escolar se articulariam numa unidade de contrários, cujo aspecto dominante, na realidade concreta, seria surpreendentemente a forma (meios), e não o conteúdo (fins).

Como explicar esse paradoxo? Passando abaixo da camada das aparências institucionais do capitalismo, podemos compreender que os objetivos ditos instrumentais, perseguidos pelo dirigente administrativo, são mais exequíveis e exigíveis que os objetivos supremos, oficialmente proclamados pela instituição e perseguidos pelo dirigente técnico. Voltando à observação da escola pública, percebemos que as metas administrativas dessa instituição são específicas, podem ser quantificadas e são perfeitamente mensuráveis (prédios, instalações, número de alunos, contratação de professores, estimativa de gastos com manutenção etc.). Já os objetivos finais da escola pública são sempre colocados de forma genérica, imprecisa e ampla. Eles são, por exemplo, definidos através de fórmulas como: *a transmissão do saber historicamente acumulado*; *a transmissão do patrimônio cultural da humanidade*; *a promoção da continuidade histórica da sociedade*; ou, para lembrar as fórmulas aparentemente mais concretas da atual LDB, *a qualificação para o trabalho e o preparo para a cidadania*.

Diante dessa diferença, no que diz respeito ao grau de exequibilidade, entre objetivos instrumentais e objetivos finais, é normal que o Estado capitalista e a comunidade escolar tenham as suas expectativas voltadas para o cumprimento das metas administrativas; e que os seus representantes se vejam sempre em dificuldades diante de interrogações sobre o cumprimento dos objetivos oficiais da escola.

Registre-se agora, como passo seguinte da análise, que a explicação acima apresentada para a predominância da autoridade administrativa sobre a autoridade pedagógica (ou, num caso como o do Brasil atual, para a predominância da dimensão administrativa sobre a dimensão pedagógica na ação cotidiana do diretor de escola pública) é uma explicação efetiva, porém imediata e apenas parcial. Tal explicação, que é uma etapa necessária do raciocínio, não dispensa, portanto, a formulação de uma explicação mais profunda e abrangente, que ao mesmo tempo a englobe e a supere. O caminho para tal explicação se encontra na resposta – ou, mais precisamente, numa certa resposta

– à seguinte pergunta: Por que os objetivos supremos da instituição escolar pública são formulados de modo vago, impreciso e mesmo obscuro? E por que as metas administrativas dessa instituição são sempre formuladas de modo claro, preciso e prático?

A resposta a essa questão é surpreendente. Como nos indica Vitor Henrique Paro (2002, p.136): “[a escola]...mantém apenas na aparência sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente acumulado.” Assim, os objetivos supremos da instituição escolar pública podem ser formulados de modo vago, impreciso e mesmo obscuro porque a sua enunciação e a sua difusão correspondem à função expressa dessa instituição; ou melhor, a dispositivos ideológicos ou simbólicos destinados a ocultar a real função social desempenhada pela escola pública na sociedade capitalista. Inversamente, as metas administrativas da escola pública devem ser formuladas de modo claro, preciso e prático, porque, a despeito de serem aparentemente instrumentais, elas se ligam às funções reais desempenhadas por essa instituição na vida sócio-econômica; funções essas que se mantêm rotineiramente como funções latentes, recobertas pelos dispositivos ideológicos ou simbólicos acionados pelo discurso oficial da instituição.

Quais as implicações dessa radical inversão para a prática de agentes escolares e extra-escolares? É normal e esperado que diretores, coordenadores e professores procurem se pautar pelos nobres objetivos que leis orgânicas, regulamentos e regimentos atribuem à escola pública. Ocorre, entretanto, que nem a classe capitalista nem a burocracia estatal levam a sério esses objetivos. A rigor, os próprios círculos politicamente dirigentes tendem a ver os objetivos oficialmente proclamados pela escola pública como objetivos inexecutáveis e, no limite, fantásticos. E isto porque, na perspectiva do realismo burguês ou do realismo burocrático, a escola pública atual tende a ser vista como um enorme depósito de crianças, destinado a evitar a entrada precoce de um vasto contingente de mão-de-obra no mercado de trabalho. A escola pública cumpre, portanto, a função real, não de qualificar para o trabalho e preparar para a cidadania, e sim, de estabilizar minimamente a economia capitalista; para tanto, ela deve evitar que filhos concorram precocemente com pais no mercado de trabalho e viabilizar o trabalho dos dois cônjuges fora de casa. Explica-se, assim, finalmente, que as metas administrativas preponderem sobre os objetivos pedagógicos dentro da escola pública: as providências administrativas são aquelas providências decisivas para que a escola pública funcione de fato como um mero depósito de crianças.

## Conclusão

Diretores de escolas públicas e professores vêem-se, portanto, involuntariamente envolvidos em conflitos sociais que não podem ser solucionados dentro do espaço escolar; e se vêem inseridos num funcionamento perverso da escola pública, difícil de ser revertido, dada a força superior dos contendores (a alta burocracia estatal e a classe capitalista). É, sem dúvida, difícil resolver esses problemas dentro do modelo vigente de sociedade; mas há espaço suficiente para que diretores e docentes desenvolvam uma atividade ideológica e cultural junto à comunidade escolar, mostrando que os objetivos nobres oficialmente atribuídos à escola pública poderiam orientar a construção de um projeto educacional alternativo e se converter em realidade num novo modelo de organização social, não mais orientado pelo objetivo de maximização do lucro. Digamo-lo de uma maneira incisiva: a consciência da verdadeira raiz dos conflitos sociais ou funcionais aqui abordados pode contribuir para o envolvimento de diretores e docentes numa movimentação intelectual pela construção, a partir de sua própria prática escolar e pedagógica, de uma nova hegemonia de classe.

## Referências

- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero, 1971.
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CIPEL, Saul. Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar. In: *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990. p. 147-153.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). In: *Cultura e saúde na escola*. São Paulo: FDE, 1994, p. 25-31 (Série Idéias, n. 23).
- \_\_\_\_\_. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, n. 99, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nov. 1996. p. 60-72.
- FERREIRA, Rosa Maria Fischer. *Meninos de rua: valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo*. São Paulo: IBREX/CEDEC, 1979.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Ideologia no livro didático*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *Cadernos CEDES*, n. 13, *Concepções e experiências de educação popular*. São Paulo: Cortez: CEDES, 1984. p. 45-52.

LURÇAT, Liliane. Desvalorização e autovalorização na escola. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1987. p. 59-77.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Superando a dicotomia administrativo-pedagógica*. São Paulo: SE/CENP, 1986.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A direção e a questão pedagógica*. São Paulo: SE/CENP, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA, Evileine Assis. *O papel do diretor: um estudo de representações de diretores de São Bernardo do Campo*. Dissertação de Mestrado, São Bernardo do Campo: Faculdade de Educação e Letras da UMESP, 2002.

TORT, Michel. *O quociente intelectual*. Lisboa: Editorial Notícias, 1976.

VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?* 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1987. p. 11-23.

#### Notas

<sup>1</sup> A influência de Bourdieu já era evidente em *A escola capitalista na França* (1971), obra em que, no entanto, os jovens Baudelot e Establet procuravam evidenciar, numa ótica marxista, a ausência de uma perspectiva revolucionária e mesmo de um empenho mudancista no trabalho teórico de Bourdieu. Mas, mesmo em obras mais recentes dos dois autores – como, por exemplo, *Le niveau monte* (1989), a influência do universo temático construído por Bourdieu ainda é visível, assim como permanece evidente o comprometimento de Baudelot e Establet com um enfoque crítico. Ver BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger, *Le niveau monte*, Paris: Seuil, Collection Points Actuels, A 98, 1989.

<sup>2</sup> Sobre a construção do conceito de débil mental e seu uso na área educacional francesa, ver VIAL, Monique, Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar, In: BRANDÃO, Zaia (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?*, 3. ed., Rio de Janeiro: F. Alves, 1987, e TORT, Michel, *O quociente intelectual*, Lisboa: Editorial Notícias, especialmente a “Introdução”.

<sup>3</sup> Em seu excelente artigo “Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética”, Luiz Antonio Cunha defende uma tese diversa sobre a questão da hegemonia de classe na fase atual do capitalismo. Segundo ele, o Brasil estaria vivendo na década de 90 – o texto é de 1996 – uma situação de crise de hegemonia. A questão é evidentemente complexa; as observações que fizemos acima não são obviamente suficientes, e devem servir, antes de mais nada, como um estímulo ao desenvolvimento da análise sobre o tema da hegemonia de classe no Brasil atual. O artigo de Cunha foi publicado por *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, nov. 1996.

<sup>4</sup> Estamos também aproveitando aqui as análises de Baudelot e Establet sobre o “normal” e o “patológico” na vida escolar francesa. Os dois autores, por sua vez, basearam-se no tratamento que Georges Canguilhem deu à distinção do “normal” e do “patológico”. Consultar BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1971, parte IV, “L'école primaire”, capítulo 2, “Qu'est-ce qu'un élève normal”, e CANGUILHEM, Georges, *O normal e o patológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, segunda parte, capítulo III, “Norma e média”.

<sup>5</sup> Tais professores, no Brasil atual, ou são diretamente oriundos da classe média, ou, no caso de terem uma outra origem de classe, passam por um rápido processo de integração no universo ideológico da classe média.

<sup>6</sup> Esse não-envolvimento funcional da escola não impede – e, em certas circunstâncias, pode até estimular – o envolvimento pessoal de diretores, coordenadores pedagógicos e professores com os problemas materiais e os dramas humanos dos alunos de origem pobre.

<sup>7</sup> Na verdade, os autores mantiveram encontros, sob a coordenação do Prof. Joaquim Gonçalves Barbosa, da UMESP, com diretores de escolas públicas municipais de São Bernardo do Campo. É de se supor, entretanto, que as disposições profissionais desses dirigentes sejam a expressão de uma tendência mais geral, em desenvolvimento no conjunto do País.

*Recebido: 26.03.2004*

*Aceito: 26.04.2004*