



PUC
RIO

DEISE MANCEBO

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O PSICÓLOGO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

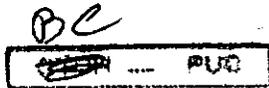
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1980

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil
<http://www.puc-rio.br>



DEISE MANCEBO

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E O PSICÓLOGO

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Circe Navarro Rivas

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 5 de setembro de 1980.

ve-19532-0

BC
UNIVERSIDADE CATÓLICA
990
BIBLIOTECA
16.03.81
DO RIO DE JANEIRO
31384

150
M 268i
TESE UC

A Tarcisio e Vladimir

Meus agradecimentos

- a Circe Navarro Rivas, orientadora da dissertação pelo apoio e confiança depositada.

RESUMO

A instituição escolar tem sido objeto de bastante discussão e sua análise pode ser feita sob diversos pontos de vista. Illich, Reimer, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet trouxeram-nos inúmeras contribuições neste campo de estudo, ao nos apontarem na escola, os aspectos de reprodução da sociedade vigente. Mas tomando-se um referencial teórico distinto - representado por Gramsci, Althusser e Poulantzas - podemos apontar elementos falhos em suas análises e ver com mais clareza o papel dos intelectuais nesta esfera e seus espaços de atuação.

Dentre estes profissionais temos o psicólogo escolar que partindo para um trabalho crítico, mais voltado ao social, poderá ser um elemento de transformação da escola e mesmo da sociedade.

ABSTRACT

The school institution have been considerable debating and your analysis may be done over several point of view. Illich, Reimer, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Estabiet brought up various contributions in this field, when they point out in school the aspects of reproduction of the actual society. But in a distinct kurrent - represented by Althusser and Gramsci - we can show failures in their analysis and see more clearly the intellectual role in this sphere and his spaces to act.

The school psychologist is among these professionals and working in a critic way, turning over to social problems , he may be an element contributing to change the school and even the society.

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	1
2 - A ESCOLA COMO UM CAMPO DE TRABALHO	3
2.1 - Contribuições de Illich e Reimer	3
2.2 - Contribuições de Bourdieu e Passeron	6
2.3 - Contribuições de Baudelot e Establet	9
2.4 - Considerações sobre Illich e Reimer	12
2.5 - Considerações sobre Bourdieu e Passeron	19
2.6 - Considerações sobre Baudelot e Establet	23
3 - O QUE É A ESCOLA	28
4 - FUNÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR	43
4.1 - Atuação na instituição	43
4.2 - Espaços de atuação	49
4.3 - Qualidade do ensino	52
4.4 - Condições de ensino	54
5 - CONCLUSÃO	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

1. INTRODUÇÃO

A complexidade do fenômeno educativo que segundo Garcia (1972) pode ser analisado sob diversas dimensões (psicológica, histórica, social, cultural, etc.) e desde diversos pontos de vista (como processo real, como instituição, como ideologia, etc.) requer que ao tomá-lo como objeto de estudo, se esclareça a que dimensões e níveis se aponta e em que enquadre teórico-metodológico se fundamenta.

Neste trabalho, a exemplo de Snyders (1977), exporemos as análises de alguns autores que tomaram o fenômeno educativo enquanto prática, ou seja, como uma atividade humana determinada em um contexto determinado e, como tal, o analisaram em sua dimensão social, isto é, como prática que se constitui em uma situação histórica determinada sobre certas condições econômico sociais básicas.

Inúmeros autores têm-se dedicado a este tipo de sócio-análise, onde as funções da escola e as práticas escolares são amplamente discutidos e questionados. Limitar-nos-emos aqui a seis autores, pois parece-nos que por caminhos diversos e mesmo antagônicos em alguns aspectos, influenciam de forma mais homogênea do que nos permitiria supor um exame mais superficial de suas obras, influência esta que se tornou fundamental para este trabalho. São eles: Illich, Reimer, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet.

Refletindo criticamente sobre suas obras tentaremos uma maior clareza teórica quanto à função dos profissionais da

educação, em geral, e em especial do psicólogo na instituição escolar.

Inicialmente, é fundamental afirmar que qualquer análise do educativo deve passar pela leitura desses autores que, sem sombra de dúvida, trouxeram inúmeras contribuições que passaremos a expor.

2. A ESCOLA COMO UM CAMPO DE TRABALHO

2.1 - Contribuições de Illich e Reimer

Illich (1973) e Reimer (1975) surpreendem-nos, sem dúvida, ao avaliarem os problemas da escola e das desigualdades escolares. Colocam textualmente e repetidas vezes que a educação universal, apesar de apregoada, está longe de ser alcançada insistindo que a maioria das crianças do mundo não frequenta a escola.

Reimer (1975) cita-nos os seguintes dados da Comissão Econômica para a América Latina:

"Na América do Sul, metade das crianças que em 1960 se matricularam jamais cursou o segundo ano, e metade daquelas que o fizeram não alcançou o terceiro ano". (p. 24)

Dentro da escola a questão piora pois a desvantagem para as crianças de classes menos privilegiadas economicamente aumenta, pois como nos diz Illich (1973) "mesmo com escolas de igual qualidade, uma criança pobre raras vezes poderia nivelar-se a uma criança rica" (p. 28) na medida em que as oportunidades educacionais proporcionadas fora do âmbito escolar sempre dão maiores vantagens às crianças de classes mais altas que têm maior acesso a livros, viagens, bibliotecas e a um ambiente familiar rico em experiências que são justamente as valorizadas pelo atual sistema de ensino. O acúmulo de insucessos acaba por levar, finalmente, os alunos que provêm de meios sócio-econômicos menos favorecidos à idéia de sua inferioridade pessoal, sentem-se culpados, perdem o respeito por si próprios, são enfim

despojados de sua auto-estima.

Um dos papéis desempenhados pela escola, segundo estes dois autores, é precisamente este: a partir do momento que os desfavorecidos sofrem sucessivos fracassos escolares, são forçados a mergulharem na humilhação e daí à humildade e submissão.

Além de subordinar o aluno, a escola, através do seu currículo, molda seus estudantes à ordem estabelecida, visto que aqueles que "jogam segundo as regras" são os que mais facilmente passam ao estágio seguinte. Esta função de controle social é muito bem sintetizada por Illich (1973) na seguinte passagem:

"... a escola reserva a instrução para aqueles cujos passos na aprendizagem se ajustam a medidas previamente aprovadas de controle social". (p.36)

Outro ponto importante que foi assinalado pelos nossos dois autores diz respeito à divisão de classes sociais que é reforçada pela escola, isto é, através de mecanismos próprios - repetência, expulsão, evasão, etc. - a escola vai separando, dividindo seus alunos, pois como diz Reimer (1975):

"... a escola seleciona seus alunos em uma hierarquia de castas". (p. 40)

"... a escola separa os jovens nas categorias sociais que irão ocupar mais tarde". (p. 37)

Reimer (1973) ainda nos aponta acertadamente outra função oculta que é a transmissão da ideologia dominante, isto é, através de seu currículo, a escola transmite a seus discípulos os mitos da sociedade. Um exemplo apontado por este autor e ao qual cabe destaque, refere-se ao mito da igualdade de oportunidade para todos, isto é, "... assegura que todos os níveis e

ramificação de escolarização estão abertos a todos, e que as únicas limitações dos alunos são seu grau de dedicação e capacidade mental". (p. 61)

Todas as funções da escola apontadas anteriormente visam portanto um único objetivo que é "preparar" o aluno para a sociedade, para esta sociedade de consumo, como nos diz Illich (1973) na primeira passagem abaixo e Reimer (1975) na segunda:

"as crianças tornaram-se uma fonte natural a serem moldadas pelas escolas e a servirem de alimento para a máquina industrial". (p. 114)

"A escola tornou-se o templo universal da sociedade tecnológica, consubstanciando e transmitindo sua ideologia talhando a mente humana para aceitar seus ditames e conferindo status social proporcionalmente à sua aceitação". (p.26,27)

Sem dúvida alguma, Illich (1973) e Reimer (1975) levantaram questões que são reais, presentes. A escola leva os alunos a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de diplomas com competência, a escola não proporciona um lugar que satisfaça a originalidade do aluno, nem sua iniciativa pessoal e muito raramente lhe oferece oportunidades para se levantar e sair de sua aparente imobilidade e conformismo.

Dai nossos autores proporem alternativas ao atual sistema de ensino. Alternativas estas que deverão atender a alguns pressupostos: primeiro que a aprendizagem deve ser auto-motivada ao invés do estudante ser compelido a encontrar tempo e vontade para aprender; segundo, um sistema de ensino deve favorecer aos educandos uma multiplicidade de contatos com o mundo, englobando maior facilidade de consulta a objetos educacionais, de intercâmbio de habilidades, de encontro de parceiros, etc.de

forma que haja maior conexão entre locais e métodos de produção e de formação.

Resumindo podemos dizer que as alternativas propostas pelos dois autores visam dois objetivos fundamentais. Primeiro há uma preocupação de se respeitar e preservar os interesses dos alunos e assim de se preservar a cultura local, e segundo de se ampliar o sistema de ensino visando "trazer as verdades da moderna ciência, economia, política e psicologia ao conhecimento das massas, sem distorções ou restrições simplistas" (p. 158) conforme nos afirma Reimer (1975).

2.2 - Contribuições de Bourdieu e Passeron

Bourdieu e Passeron (1975) também contribuíram efetivamente para a análise da instituição escolar levantando sérios questionamentos quanto ao seu funcionamento e as funções que esta desempenha em nossa sociedade.

Mostraram com bastante clareza que a escola reforça as desigualdades sociais, fato que Bourdieu (1974) deixa explícito na seguinte passagem:

"Não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas. Na verdade, a hierarquia no interior da elite escolar pode ser associada a diferenças sociais". (p.238)

A escola é assim apontada como uma defensora e perpetuadora dos interesses das classes, pois sua ação atinge de forma bastante desigual (conteúdo, método, tempo de escolarização, etc.) as crianças de classes sociais diferentes.

Quanto às desigualdades nos sucessos escolares, por exemplo, nossos autores assinalam que não ocorre por mero acaso pois as crianças vindas de famílias com uma maior bagagem cultural - cujos padrões mais se assemelham ao que é transmitido na escola - têm maiores possibilidades de êxito e aproveitamento do que aquelas vindas de meios culturalmente menos favorecidos. Em "A Reprodução" (1975) nos colocam a seguinte hipótese de trabalho:

"O grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico... é função da distância que se para o habitus (1) que ele tende a inculcar do habitus que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e, ao termo da regressão, pela família". (p. 72)

Estes hábitos cultivados pela escola - automatismos verbais, hábitos de pensamento, etc. - levam muitas vezes seus alunos a dispensarem a crítica, vindo a escola a contribuir para um não questionamento do já estabelecido, colaborando portanto para a ordem vigente; o que significa encontrar os interesses das classes dominantes como nos apontam Bourdieu e Passeron (1975) na seguinte passagem:

"... o trabalho pedagógico contribui para produzir e para reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce". (p. 47)

Aqueles que por suas origens são desprovidos do capital cultural são de uma ou outra forma excluídos e segregados ficando a escola com a função explícita de "consagrar por meio de suas sanções as desigualdades iniciais" (p. 297), pois sobre crianças diferentemente preparadas a escola só pode triunfar de maneira muito diferente.

Bourdieu e Passeron (1975) tiveram também o mérito de denunciar a "ideologia dos dotes" que assim pode ser resumida : os que obtêm êxito na escola e sobem na escala social são os bem dotados, o insucesso é fruto somente da incompetência individual, isto é, as desigualdades nos sucessos escolares explicam-se pelas desigualdades de dotes. Mostraram-nos os autores que este raciocínio - que ainda detêm tantos adeptos - é a melhor forma da burguesia "conferir aos privilegiados (isto é, a si mesmos) o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados" (p. 218) e de legar aos deserdados do sistema simplesmente o sentimento de inapetência e inferioridade, dissimulando o fato de que as hierarquias escolares sob uma capa de igualdade e neutralidade reproduzem as hierarquias sociais.

Todas as análises dos nossos dois autores convergem finalmente para a noção da escola reprodutora:

"... o trabalho pedagógico tem sempre a função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou as classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autocensura". (p. 52)

A partir daí Bourdieu e Passeron concluem que somente num outro sistema social e conseqüentemente num outro estado de correlação de forças seria realmente possível um sistema escolar cuja ação pedagógica fosse eficaz e popular.

2.3 - Contribuições de Baudelot e Establet

Baudelot e Establet (1978), analisaram com sério rigor estatístico alguns aspectos fundamentais do funcionamento da escola capitalista na França - período compreendido entre 1965 e 1975 - e desta forma também nos trouxeram grandes contribuições à análise pedagógica em geral.

Denunciaram, com bastante clareza, que a classe dominante propala a existência de um sistema de ensino único, isto é, a escola seria um local que apesar das diversidades possui objetivos únicos, sendo as diversas formações caracterizadas pela continuidade. Assim a burguesia "não reconhece a existência das classes e muito menos sua luta: a escola é única" (p. 45) sendo que em seu bojo a igualdade e a liberdade imperam. Nesta linha de raciocínio, os fracassos escolares, as evasões, etc. são "explicados" e justificados em termos das diferenças de aptidões individuais e das desigualdades dos recursos das famílias, ficando a instituição escolar incolume a qualquer crítica.

Mas nossos autores muito bem mostraram que a escola capitalista não é única e contínua para todos, ela só o é para "uma fração determinada da população, principalmente originária da burguesia e das camadas intelectuais da pequena burguesia" (p. 20). Dizer portanto, que todos têm igual direito dentro da escola, que "a escola representa o lugar privilegiado no qual, ante a objetividade do saber e da cultura, as diferenças devidas à origem familiar, profissional e de classe desaparecem" (p.17) é um mito e mais do que isto é desconhecer a ocultar como todo o funcionamento da escola capitalista tem como "pano de fundo" a

divisão mais geral da sociedade em classes antagônicas.

A escola primária, por exemplo, onde nossos autores centram a maioria de suas análises estatísticas é exatamente o contrário de uma instituição que unifica; na realidade, ela segrega e divide conforme muito bem assinalam Baudelot e Establet (1978):

"Ela (escola primária) é a encarregada de dividir cotidianamente a massa escolarizada em duas classes distintas e opostas. Na realidade, a escola primária não é a mesma para todo mundo, como podemos observar sobretudo ao estudar a forma e o conteúdo que o ensino primário produz, que tem como função produzir a discriminação". (p. 23)

Baudelot e Establet (1978) mostraram-nos desta forma a existência de duas redes de escolarização (2) completamente independentes e separadas: a escolarização reservada aos filhos do proletariado e o ensino reservado à burguesia. (3) Comprovado também a inexistência de uma terceira rede técnica.

Desta forma, deixaram claro que a existência das duas redes de escolarização distintas "pelos classes sociais a que se destinam, pelos postos da divisão social do trabalho a que se destinam aqueles que são seus objetos e pelo tipo de formação imposta" (p. 21) é um fato estrutural, ligado à natureza da escolarização no modo de produção capitalista, mesmo que conjunturalmente haja variações (ou dissimulações) no seu funcionamento em virtude da política escolar adotada pela burguesia, assim como da correlação de forças existente entre burguesia e proletariado.

É importante se observar que nossos autores chamam a-

tenção para o seguinte: o que é importante para a análise da escola e das duas redes de escolarização não é a origem dos indivíduos, fator inúmeras vezes levantado por outros autores como causa das desigualdades escolares, e sim a divisão da escola, produzida pela escola e que leva a dois tipos de formação opostas.

Um segundo tema de importância levantado por Baudelot e Establet (1978) diz respeito à transmissão ideológica operada pela escola capitalista. Em primeiro lugar nossos autores insistem em afirmar que somente uma ideologia é veiculada pela escola capitalista: a ideologia burguesa, mas a inculcação desta ideologia é totalmente distinta - ou mesmo incompatível - quer se trate de uma ou outra rede de escolarização, isto é, quer se destine aos futuros exploradores ou aos futuros explorados. Aos primeiros a escola dispensa um tratamento com a finalidade de transformá-los em "intérpretes ativos da ideologia burguesa" (p. 143), aos outros há a intenção de submetê-los à ideologia dominante; trata-se portanto de reproduzir a dominação da burguesia sobre o proletariado, como bem demonstra a seguinte passagem:

"As práticas escolares e seu ritual são um aspecto essencial do processo de inculcação ideológica; deveres, disciplinas, castigos e recompensas: sob sua aparente função educativa e técnica, asseguram a função essencial mas oculta de realizar na escola a ideologia burguesa de submeter a ela todos os indivíduos, e, neste sentido, de representar à sua maneira a produção, o direito, o Estado burguês". (p. 243)

Por isto é que o processo de inculcação ideológica tem como condição o esvaziamento da ideologia proletária e sua submissão à ideologia burguesa, sob a máscara pequeno-burguesa.

Denunciando também a falsa democracia da escola, a se paração entre teoria e prática que é operada em seu interior, o mito da infância, o mito da normalidade - que não desenvolveremos neste trabalho - nossos autores tiveram principalmente o mê rito de tentar ressuscitar a vida dos filhos do proletariado , como nos diz Snyders (1977):

"... certas perspectivas abertas por Baudelot - Establet constituem uma indispensável reação con tra os que só vêem desvantagens no proletariado, tanto no seu modo de vida, como de pensar. A vi da real dos alunos, a vida real dos filhos do proletariado é reabilitada, deixa de ser a de um monte de preguiçosos, de inadaptados, ou até de vítimas de uma escola inadaptada. Há um espa ço notável para atingir o ponto de vista dessas crianças, apreciar a escola, a sua disciplina , a sua linguagem tal como elas o interpretam". (p. 335/336)

2.4 - Considerações sobre Illich e Reimer

Concordamos com Illich (1973) e Reimer (1975), em pá- ginas anteriores, no que se refere às denúncias que fazem das desigualdades escolares, das funções de controle social e sele ção social desempenhado por nosso sistema educacional, passaremos a discordar das conclusões que nossos autores retiram do mesmo assunto.

Ambos insistem em declarar, como Illich (1973) que:

"não é possível uma educação universal através da escola. Seria mais factível se fosse tentada por outras instituições" (p. 18)

A partir desta afirmação passam a deduzir que as dife renças sociais, a existência de pobres e ricos é fruto das ins- tituições, principalmente da escola, pois na medida em que con-

fiam nos cuidados institucionais, os explorados tornam-se totalmente dependentes e impotentes. Assim, a desigualdade passa a ser inerente à escola, a qualquer escola, independente do regime social no qual está inserida (4). As duas transcrições abaixo, a primeira de Illich (1973) e a outra de Reimer (1975), bem sintetizam este pensamento dos autores:

"... as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam facistas, democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres". (p. 126)

"... (há) grande semelhança entre os sistemas escolares dos países comunistas e capitalistas. De sempenham as mesmas funções e possuem as mesmas características". (p. 39)

Insistem, portanto que entre o grupo dos privilegiados economicamente e os outros - a imensa maioria - a distância não cessa de aumentar (sendo este fenômeno uma variável dependente da instituição escolar) pois quanto mais aumenta a taxa de escolaridade de um país tanto mais aumentam as diferenças entre as classes sociais. (5)

Concordamos, naturalmente, que a escola não atua de maneira uniforme sobre as diferentes parcelas da população que nela ingressam, mas discordamos que isto seja um aspecto fatalmente ligado ao ensino, a qualquer sistema de ensino. Acreditamos que existam regimes onde as diferenças entre as classes sociais, este distanciamento, está sendo absorvido, na medida em que a educação torna-se popular e que a expansão da cultura efetiva-se realmente.

Creemos, contudo, que esta luta é inconcebível para Illich (1973) e Reimer (1975) justamente na medida em que não

aceitam mudanças sociais mais amplas, revolucionárias, fato que Illich demonstra explicitamente na seguinte passagem:

".. é ilusório dizer que as escolas são num sentido mais profundo variáveis dependentes. Isto significa que também é ilusão esperar que a mudança fundamental no sistema escolar ocorra como consequência da mudança econômica ou social convencional. Ao contrário, esta ilusão concede à escola - o órgão reprodutor de uma sociedade de consumo - uma imunidade quase inquestionável". (p.126)

Discordamos duplamente de Illich nesta afirmação. Primeiro porque achamos que a estrutura e funcionamento da escola têm uma dependência direta em relação à estrutura econômica da sociedade. Assim achamos que numa sociedade em que desaparece a desigualdade existente entre oprimidos e opressores, desaparecem as desigualdades que vemos hoje no âmbito escolar - o que não significa naturalmente que a escola venha a desaparecer, o que muda sim, são as funções e os valores transmitidos por esta nova instituição.

Snyders (1977), tecendo críticas a Illich, assim se coloca sobre este assunto:

"A prova de que as desigualdades não são segregadas pelo próprio funcionamento da escola, mas que estão ligadas às desigualdades sociais do sistema em que esta escola se insere, são as realizações dos países socialistas. Quanto mais as estudarmos, mais nos convenceremos de que a escola não é uma estrutura eterna, funcionando da mesma forma sob qualquer regime: é moldada pelo todo de que participa". (p. 35)

Em segundo lugar, discordamos do nosso autor porque apesar de defendermos que as instituições que compõem a superestrutura da sociedade - inclusive a escola - sejam dependentes do modo de produção vigente na mesma, achamos que tais instituições

não se constituem num simples rebatimento, reflexo da estrutura sócio-econômica. As instituições apresentam um dinamismo próprio e é justamente por isto que vemos possibilidade, conforme exporemos no último capítulo, de uma atuação pedagógica que até possa oferecer resistências à ideologia dominante.

Nossos autores nos advertem de fato para o perigo que correm os alunos expostos a uma instituição encarregada de veicular a ideologia dominante e assim de serem "moldados" a fim de que não ofereçam resistência à instituição e à ordem vigente. O nosso sistema de ensino - conforme nos aponta Illich (1973) e Reimer (1975) - deve mudar substancialmente a fim de poder contribuir efetivamente para a mudança e crescimento dos alunos. Mas discordamos quando concluem que a escola é incapaz de operar mudanças dentro e fora de seus muros, discordamos quando propõem se fechem as portas de toda e qualquer escola. Achamos que esta instituição não funciona tranqüila e calmamente, há contradições e lutas ocorrendo no seu interior, o que nos leva a concluir que já existem elementos de renovação a agir.

Outro ponto sobre o qual discordamos de nossos autores diz respeito às suas análises referentes aos profissionais ligados à educação - em especial os professores. Estes são apresentados sempre como figuras autoritárias que passando por cima dos interesses de seus alunos chegam a obstaculizar a verdadeira aprendizagem. Illich (1973) apresenta-nos três funções inerentes à carreira docente: primeiramente o professor é um "guardião" , isto é, ele "atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual" (p. 65), segundo ele é um moralista

pois "doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso , não apenas na escola, mas também na grande sociedade" (p. 65) e finalmente o mestre é um terapeuta pois "julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos... persuadindo-o a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto". (p. 65)

Esta opinião, parcial naturalmente, em relação aos docentes, tem como pano de fundo a idéia de que há um abismo intransponível entre a realização cultural das massas e a realização cultural dos eruditos e especialistas, há uma incompatibilidade irreconciliável pois têm origem no próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia, isto é, aqueles que detêm a sabedoria, donos do poder, irremediavelmente atuam no sentido de tolher qualquer ato renovador, qualquer iniciativa das massas.

Em nenhum momento de suas obras, Illich e Reimer acrescentam que a oposição que vemos hoje entre o perito e o vulgar é como nos diz Snyders (1977) "a projeção neste plano especial, da divisão da sociedade em classes antagônicas, em níveis de instrução e em modos de vida separados, compartimentados e sem comunicação ativa" (p. 236), fato que a nosso ver deve ir sendo rompido.

Todas as suas análises levam-nos a concluir que se todos seguissem seus rumos, sem orientação de um especialista, acabariam chegando à aprendizagem muito mais rapidamente. Illich e Reimer não levantam a contribuição que o intelectual pode oferecer às classes exploradas, pois se estes por um lado têm uma consciência quase que espontânea de sua situação de exploração ,

precisam de uma elaboração teórica para transformar sua força potencial em ação, em força real; e é aí que a contribuição do perito torna-se indispensável.

Gramsci (1968) muito bem nos coloca esta questão ao afirmar que o novo intelectual é aquele cuja relação com a classe explorada é fonte de um pensamento comum, estes são de fato, os que elaboram e difundem a ideologia, e por outro lado, os que asseguram à classe uma certa homogeneidade e uma consciência crítica do lugar dos explorados na sociedade, contribuindo assim para a ação revolucionária das massas. O novo intelectual é o que está em "adesão orgânica" com as massas, e não distanciado desta, é aquele que contribui não só para a teoria revolucionária, mas também para a sua ação.

Este contato entre intelectuais e massa não tem, em nenhum momento, a perspectiva de uma involução da atividade científica e técnica para torná-la ao nível das massas, ao contrário o mais alto lucro que se pode retirar deste encontro é o progresso intelectual dos oprimidos e não somente de alguns grupos de privilegiados como ocorre atualmente.

Uma última observação que gostaríamos de fazer sobre os dois autores diz respeito às alternativas que apresentam à aprendizagem formal realizada na escola, isto porque todas as suas afirmações culminam com uma não aceitação da escola e com a proposta de "desescolarização da sociedade", propondo como alternativa o controle individual da educação, acreditando que desta forma acabar-se-iam com as desigualdades educacionais, conforme nos diz Reimer (1975):

"A verdade cristalina é que a primeira medida para tornar iguais as oportunidades educacionais das classes sociais é a distribuição eqüitativa de recursos educacionais, fora dos limites do sistema escolar". (p. 137)

Assim nossos autores esquecem as verdadeiras raízes da existência das classes sociais, isto é, o modo de produção vigente nas sociedades capitalistas, e acreditam que se colocássemos alguns vales educacionais nas mãos dos estudantes estariam resolvidos os problemas da divisão dos recursos educacionais.

Outro aspecto que discordamos das alternativas propostas diz respeito à criação das redes educacionais a que cada estudante recorreria segundo a sua necessidade imediata. Cremos que o problema da utilização das redes consiste justamente no fato dos alunos ficarem ao nível do imediatismo, das aparências, o que impede ou pelo menos dificulta bastante a possibilidade destes interpretarem os conjuntos, os problemas globais, particularmente os sociais. Suprimindo qualquer tipo de orientação, suprimindo a contribuição do especialista, ficam as massas abandonadas a seus interesses educacionais superficiais, ficando a compreensão de todo o processo inacessível.

Para concluir gostaríamos de discordar de um aspecto geral que perspassa todas as análises de nossos autores e que pode ser assim sintetizado: não há saída viável para a escola, sendo o único caminho possível para uma verdadeira aprendizagem a sua destruição.

Em primeiro lugar, tal afirmação traz uma perspectiva ahistórica pois implica em que a escola sempre foi, é e será um instrumento de alienação, submissão e controle das massas - co-

mo se esta instituição diferentemente de tudo o mais pairasse sobre a estrutura econômica vigente, não sofrendo de forma alguma influência das mudanças políticas e sociais.

Em segundo lugar, há uma superestimação do papel da educação pois se por um lado nossos autores acreditam que hoje é a escola que gera as desigualdades sociais, por outro lado afirmam que por intermédio de sua destruição e substituição pelo sistema de redes é que chegaremos à resolução social.(6) Tanto num como noutro caso apresentam a educação como a chave de um sistema social, esquecendo a base infra-estrutural econômica.

Finalmente - talvez a mais séria crítica que lhes podemos fazer - deixaram, como fruto de suas análises, um imobilismo. Lendo-os fica-nos a idéia de que nada pode ser feito, a escola é apresentada como uma instituição democrática (7), por excelência, quando acreditamos que apesar dos limites que a estrutura sócio-econômica vigente nos impõe, há espaços de luta e reformulações no domínio pedagógico que devem ser aproveitados e ocupados.

2.5 - Considerações sobre Bourdieu e Passeron

Uma primeira consideração que gostaríamos de fazer sobre estes autores refere-se à análise que tecem sobre o papel e funções dos agentes pedagógicos. Para Bourdieu e Passeron(1975) a ação pedagógica implica necessariamente uma autoridade pedagógica e afirmam que pelo fato da instituição escolar produzir seus próprios agentes, estes teriam delimitações precisas e levariam a uma auto-reprodução perfeita do sistema de ensino.

Discordamos da implicação que esta análise contém porque entendemos que por este raciocínio chegaríamos a uma escola sem história, sempre com o mesmo funcionamento e funções, ao que naturalmente nos opomos, pois mesmo que as mudanças que já ocorreram no aparelho escolar possam ser apontadas como superficiais quanto aos fins que se propunham não podemos aceitar a idéia de "inércia" (8) do aparelho escolar.

Na análise que Bourdieu e Passeron (1975), fazem sobre os docentes - e por extensão os demais profissionais vinculados à educação - as críticas são constantes. Nossos mestres são acusados de coniventes e agentes da ideologia dos dotes, bem como de toda a ideologia dominante, eliminando os que se desviam das "normas" e sendo portanto funcionários servis da instituição. Isto porque a escola, segundo Bourdieu et alii (1975):

"... concede ao docente o direito e o poder de desviar em proveito de sua pessoa a autoridade da instituição, o sistema de ensino assegura-se o mais seguro meio de obter do funcionário que ele coloque todos os seus recursos e todo o seu zelo pessoal a serviço da instituição, e, por isso, da função social da instituição". (p.136)

Concordamos com nossos autores que muitos docentes, se não a maioria desempenham este jogo. Mas colocar a questão como fechada é um erro a nosso ver (9), mesmo porque o corpo docente, isto é, os "receptores pedagógicos" (10) não se constituem simplesmente em membros passivos e muitas vezes demonstram reação à autoridade arbitrária da instituição.

Outro ponto que gostaríamos de levantar nas análises de Bourdieu et alii (1975) refere-se ao seu posicionamento frente à cultura popular, que fica bem explícita na seguinte passa

gem:

"... a cultura popular define-se, em sua essência, como se estivesse privada de objetivação e até mesmo da intenção de objetivação que define a cultura erudita". (p. 221)

Nesta e em outras colocações nossos autores apontam não só a falta de sistematização como também negam-se a admitir qualquer elemento válido ou aproveitável nas realizações culturais populares. Achamos válido que não se caia na tentação populista de supervalorizar as realizações populares tal como elas se encontram hoje, mas acreditamos que os dois autores esqueceram-se de encarar a cultura proletária como uma "arma no combate social" bem como um foco de resistência à cultura dominante ainda que careçam de objetivação e sistematização no momento.

Sobre suas análises em relação à instituição escolar também discordamos em alguns aspectos. Primeiramente achamos que Bourdieu et alii apesar de levantarem justos questionamentos sobre a hierarquia instituída nos colégios exageraram o poder da escola na determinação destas divisões, acabando por apresentá-la como a peça fundamental deste mecanismo. Assim se coloca Bourdieu (1974):

"A escola não cumpre apenas a função de consagrar a "distinção" - no duplo sentido do termo - das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aquelas que possuem como "cultura" a cultura erudita vinculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem vinculada pelas obrigações de um ofício ou que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes". (p. 221)

Desta forma, apesar de terem se esforçado por conceber ao sistema de ensino uma autonomia relativa em relação ao sistema social mais amplo, não o conseguiram e acabam por superestimar seu poder e culpá-lo das desigualdades existentes. Além disto caem no erro de substituir a posse do capital (econômico) pelo capital cultural parecendo assim que as hierarquias sociais existentes são fruto da cultura alcançada por uma determinada classe, esquecendo-se das determinações econômicas.

Finalmente, achamos que Bourdieu et alii (1975) falam bastante das hierarquias e classes sociais em seu livro mas suas colocações passam-nos a idéia de que não haveria relações ou choques ou contradições entre os estratos sociais. A burguesia detem tranqüilamente a posse do capital cultural e a escola é apresentada como um reino das classes dominantes. As forças de resistência são poucas vezes exploradas em sua obra e mesmo quando se referem a elas parecem-nos pouco significativas. Concluindo não há forças de oposição, existem classes, mas não lutas de classe.

Desta forma, ao anularem as contradições existentes no sistema de ensino, os dois autores acabam por deixar a idéia de que não há evolução, nem mudança. Os descontentes, quando aparecem, estão isolados e a questão da resistência de classe, da classe explorada, não é considerada nem dentro nem fora da escola.

Snyders (1977) aponta muito bem este desvio de Bourdieu e Passeron:

"... existem, por certo, digam o que disserem Bour

dieu - Passeron, descontentes e lutas: não é só este ou aquele indivíduo a reclamar contra a sua sorte, mas também a classe operária, no seu todo, sempre protestou contra o sistema que pretende afastá-la ou encurralá-la em formas exangues de escolaridade". (p. 173)

Para nós a escola também é um local de luta porque ao mesmo tempo que reproduz, também ameaça o conservantismo. É claro que lutar contra uma ordem poderosamente instituída e controlada não é um empreendimento fácil. Por outro lado esta dificuldade não foi, até hoje, suficiente para que se considere a educação à margem de um processo de transformação e a história da educação tem registrado a preocupação de teóricos com a construção de uma sociedade justa, assim como com a formulação de uma pedagogia consoante com os cânones de tal sociedade.

2.6 - Considerações sobre Baudelot e Establet

Baudelot e Establet (1978) dedicam um capítulo de seu livro à análise da função do mestre na escola capitalista. Concordamos com nossos autores que a maioria dos professores de nossas escolas transformaram-se em "profissionais da divisão ideológica a serviço do aparato escolar" (p. 216) mas discordamos da dimensão que dão ao assunto. Ele nos afirmam:

"... seu trabalho (do mestre) se inscreve em limites estreitos, é controlado pelos diretores que regulam o funcionamento do aparato escolar".

Fica-nos desta afirmação e de muitas outras contidas em sua obra a impressão de que todos os mestres estão não só controlados pelo aparato escolar como também - o que é pior - totalmente a serviço da burguesia.

Tal fato inclusive contradiz a prática de alguns profissionais ligados à educação que ao verem degradar suas condições de trabalho e de vida assumem posições progressistas e, até mesmo, revolucionárias em relação ao aparato escolar, questionando não só sua condição de trabalho e a qualidade do ensino como também as funções que a escola vem desempenhando em nossa sociedade.

Tal análise do papel do professorado tem como base a própria posição dos autores frente à possibilidade de atuação das classes médias num processo de mudança revolucionária. Eles não vêem, em nenhum aspecto, possibilidades destes profissionais terem uma atuação autônoma em relação à classe burguesa e poderem em dados momentos participar ativamente das lutas populares. Tal posicionamento pode ser inclusive perigoso pois como nos afirma Snyders (1977):

"Há que travar uma luta contra a segregação social dos trabalhadores intelectuais pois, isolando-os, há a ameaça de deixá-los entregues a posições reacionárias". (p. 66)

Outro ponto sobre o qual discordamos destes dois autores diz respeito a sua análise da resistência proletária. Concor damos com eles quando nos afirmam que a inculcação da ideologia burguesa não ocorre sem incidentes, pois encontra resistências que obrigam inclusive aos encarregados de realizá-la a renunciar a determinadas formas de repressão, mas discordamos do caráter espontâneo que imprimem a esta resistência proletária. Todas as suas afirmações levam a supor que os filhos do proletariado consigam sozinhos resistir e tentar mudanças do sistema escolar pois sua ideologia é apresentada como algo pronto, apesar de espontânea.

Mas quanto às possibilidades de sucesso nessas tentativas nossos autores são pessimistas e nos afirmam que:

" A luta que (os filhos do prolerariado) têm que travar então é uma luta ideológica em um terreno em que a burguesia conserva em todos os sítios a iniciativa, ao ponto de poder inclusive contaminar e desviar em seu proveito algumas formas de resistência à inculcação da ideologia burguesa". (p. 61)

Discordamos de seu raciocínio basicamente em dois pontos. Primeiro porque achamos que há possibilidade de resistência no aparelho escolar, levando a mudanças em seu funcionamento, que podem ou não serem reabsorvidas pela ideologia dominante imprimida na escola, dependendo isto da correlação de forças existentes no momento e também da forma como esta resistência for processada, isto é, se esta for espontânea, a tendência realmente é se perder e ser rapidamente capitalizada pela burguesia (e neste ponto Baudelot et alii (1978) são bastante coerentes).

Mas - e este é o segundo aspecto do qual discordamos dos autores - se esta resistência for organizada e mais ainda, se for inserida num todo, isto é, se for embasada numa teoria terá muito mais possibilidade de ter sucesso - resguardando-se, naturalmente, os limites que uma resistência pedagógica tem em relação a uma mudança mais geral da sociedade.

Para nós, portanto, é importante que os alunos tenham o apoio de uma teoria e de uma organização que os habilitem a entender suas reais necessidades e a forma de viabilizá-las dentro do aparato escolar, e isto significa que a aliança com os profissionais progressistas da escola é indispensável.

Isto é inconcebível para Baudelot e Establét (1978) justamente porque só vêem na escola uma única função: a pregação ideológica dominante. Mesmo que sob aparências diferentes , nossos autores acreditam que a burguesia controla a todo tempo a instituição escolar e, desta forma, não concebem a presença de suas forças progressistas. Não há luta de classes porque nesta instituição qualquer choque é rapidamente assimilado e retraduzido pela burguesia.

Concluindo, gostaríamos de discordar dos autores do mesmo aspecto que já criticamos em Illich, Reimer, Bourdieu e Passeron. Para Baudelot et alii (1978) a escola não tem saídas, pois qualquer reforma que seja tentada terá como contrapartida um reforço da ideologia burguesa. Qualquer mudança é vista como uma maneira de "... eternizar uma forma social que é urgente não considerar mais do que uma forma histórica, que deve ser destruída..." (p. 275) Negam, portanto, qualquer possibilidade de mudança, e coerentemente fogem inclusive, a uma conclusão da sua obra, conforme assinalam na seguinte passagem:

"Duas razões nos impedem de concluir... A primeira de ordem teórica... A segunda decisiva, concerne às relações entre a teoria e a prática... é a luta política e não nosso livro que deve tirar conclusões".

Assim, transformam sua obra em teoricismo pois denunciam, desmistificam, apontam falhas, mas tal reflexão não é vista como trazendo contribuições a uma práxis transformadora. Falariam portanto a relação dialética entre teoria e prática.

Os seis autores tiveram grande mérito ao questionar a escola, denunciando sua função reprodutora e opressiva, fato que

dia a dia é reconhecido por um maior número de alunos e profissionais ligados à educação, mas a perspectiva que imprimem às suas obras leva muitas vezes ao imobilismo visto que não abrem possibilidades de luta no campo pedagógico. Este fato é bastante perigoso, particularmente em nossos tempos, pois como nos diz Snyders (1977):

"O que leva uns a abandonar a luta, outros a consagrar-se exclusivamente à política, renunciando à fachada pedagógica, é o fato de se encarar a escola como uma fraude total ou um erro absoluto, a pedagogia é diversão, ilusão - e assim se manterá até que a sociedade seja abalada". (p.10)

Não se trata de desculpar a escola, não se voltará às constatações da escola como libertadora ou única, mas há uma tarefa urgente: inserir a escola na luta de classes, compreender como participa a escola nessa luta de classes, e quais são os agentes dessa mudança.

3. O QUE É A ESCOLA

A maioria dos trabalhos e análises sobre a instituição escolar são passíveis de crítica pelo fato de serem superficiais, por proporem conclusões precipitadas, por não questionarem, chegando alguns ao ponto de colocar no método de ensino a solução para os problemas da educação a até mesmo da sociedade.

Dewey (1959) - para citarmos somente um representante desta linha - apresenta como caminho para a mudança social, para a maior equalização da sociedade, a utilização de métodos e técnicas educacionais apropriados:

"... devemos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta". (p. 349 - 350)

Ou seja, à medida em que a escola passar a produzir pessoas diferentes - por intermédio de formas "revolucionárias" de educação - estará contribuindo efetivamente para o avanço e a democracia social. Se sua estrutura interna, bem como seu currículo forem orientados para um modelo democrático, é certo que a sociedade reproduzirá esse modelo. (11)

Naturalmente que hoje, esta linha de raciocínio já não ilude a tantos. Professores, alunos e profissionais da área expostos, dia a dia, às contradições do sistema escolar capitalista, não podem mais continuar a acreditar nesta escola promissora, modificadora e salvadora da sociedade. Os sintomas de descontentamento surgem a cada momento e cada vez com maior força.

Também a maioria das análises teóricas não podem ser apontadas como adeptas de Dewey. Apontam a todo momento da estrutura social vigente, ou mais precisamente, o modo de produção capitalista, como determinantes da estrutura e do funcionamento escolar e mais longe ainda evidenciam o papel da educação na reprodução desta sociedade que a determina.

As análises dos seis autores citados anteriormente são exemplos vivos deste novo tipo de trabalho pois, apesar das diferenças existentes de abordagem, convergem justamente para a noção da escola reprodutora.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975) a escola está totalmente a serviço da classe dominante. Ela preza pelo conservantismo, contribuindo, de maneira efetiva, para a perpetuação da estrutura das relações de classe. Por seu funcionamento e pelo conteúdo que apregoa, leva à reprodução da cultura (dominante) tida como legítima e desta forma à reprodução das classes sociais, e à manutenção da ordem estabelecida.

Baudelot e Establet (1978) empregam naturalmente o mesmo raciocínio em suas análises quando afirmam que o aparelho escolar contribui para a reprodução das relações de produção capitalista. A escola aqui também é apontada como uma instituição a serviço da burguesia, sua função efetiva - a transmissão da ideologia dominante - consiste em dividir provocando o fracasso das crianças proletárias com a finalidade de as sujeitar aos seus futuros postos de exploradas no sistema de produção.

Enfim Illich (1973) chama a atenção para os efeitos da escolaridade na manutenção das desigualdades sociais, isto é, o

sistema de ensino é apontado em várias passagens como o responsável pela segregação no seio da sociedade, ela é a causadora das inferioridades sociais, o que nos remete novamente ao tema da reprodução social.

Não é mais possível regressar a uma ingenuidade pré-sociológica - digna de Dewey - não é mais possível voltar às constatações da escola como libertadora e propulsora do desenvolvimento social, esquecendo as determinações colocadas pelo modo de produção vigente e pelas relações que a produção estabelece entre os homens; mas também é um erro vedar a possibilidade de lutas nesta instituição, de luta pelo avanço pedagógico. Snyders (1977), numa longa exposição, muito bem nos mostra este tipo de desvio, afirmando que há muito de justo no que colocam esses autores (12) acerca do papel segregativo e reprodutor da escola, mas há um "falseamento pela atmosfera de impotência que geram".

Portanto, assim como não é cabível pensar que a solução dos problemas educacionais e também os sociais está na dependência única e direta de uma prática pedagógica conseqüente, também não é cabível que se invalidem os esforços no sentido de propostas pedagógicas.

Ao lermos os seis autores, anteriormente apresentados, temos sempre a impressão de que é a instituição escolar que desempenha um papel determinante e até mesmo decisivo na hierarquização das classes sociais. As classes sociais, ficam assim erroneamente delimitadas pela posse ou não da cultura dominante, a escola é apresentada como o "divisor de águas" e esquece-se em parte, ou totalmente, o fator fundamental da divisão social,

isto é a posse ou não dos meios de produção.

De fato, o que ocorre com estas análises é que recolocam, de forma contrária, o tema da escola libertadora, permanecendo da mesma forma num idealismo. Analisa-se as diferenças sociais sob uma determinação puramente espiritual, ideal: a educação. Antes apresentada como a chave mestra da unificação das classes sociais, acusada agora de suscitar divisões.

Snyders (1977) muito bem analisa esta questão ao nos colocar que:

"... a escola é tanto um efeito como uma causa. É certo que há nela uma margem de iniciativa e é possível, sobretudo necessário, aumentar essa margem. Mas é ilusório atribuir-lhe propriamente um desmedido poder de criação: não é a escola que gera as desigualdades, os traços diferenciados, mau grado as aparências, não é ela que transforma em "incapacidades" as situações desfavorecidas: ela registra, e não pode em princípio deixar de registrar as situações de exploração em que vivem determinadas classes de crianças..."
(p. 81,82)

Para dar mais clareza e fundamentação teórica a este raciocínio torna-se fundamental tomarmos três autores marxistas - Althusser, Poulantzas e Gramsci - que denunciando como os nossos seis autores precedentes a função da educação numa sociedade de classes, não deixaram de abrir espaços e formularem programas de ação para a atuação das forças progressistas no sistema educacional.

Para compreendermos plenamente a contribuição do pensamento de Althusser (1974), torna-se necessário retomarmos alguns conceitos que o autor retira diretamente da teoria marxista.

Uma primeira colocação seria a de que, para existir, to da formação social deve, "ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, reproduzir as condições da sua produção". (p. 11) Deve pois reproduzir não só a matéria prima, as instalações, as máquinas como também a força de trabalho.

A reprodução da força de trabalho é materialmente garantida pelo salário através do qual o trabalhador come, veste-se, mora enfim, reproduz-se. Mas só a existência biológica do trabalhador não garante a reprodução da força de trabalho, há necessidade da reprodução da qualificação do trabalhador, o que é assegurado, cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instituições.

A partir destas colocações Althusser (1974) se pergunta sobre o que se aprende na escola e imediatamente nos responde colocando:

"Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar - portanto algumas técnicas e ainda muito mais coisas, inclusive elementos de "cultura científica ou literária" diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instituição para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). (p. 20,21)

Mas a escola não vai somente até aí, ensina também as "regras" dos bons costumes morais e cívicos, enfim ensina, ou pelo menos tenta ensinar o respeito pela divisão social do trabalho, pela ordem estabelecida, isto é, "a reprodução da força do trabalho exige não só a reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar

bem a ideologia dominante para os agentes da exploração". (p.21, 22).

A partir desta constatação, Althusser (1974) retoma o conceito marxista de Estado, amplia-o criando a teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). O Estado é representado por seu aparelho repressivo (pelo governo, administração, polícia, exército, etc.) mas para a plena compreensão de seus efeitos é indispensável reconhecermos outra realidade que se situa a seu lado (sem se confundir com ele) os AIE representados pela escola, religião, família, política, imprensa, rádio, etc.

Da mesma forma que os aparelhos repressivos do Estado funcionam prevalentemente pela violência, os AIE funcionam pela ideologia, isto é, sua função é difundir e disseminar a ideologia dominante, são portanto, instrumentos que operam no sentido de ideologizar a consciência das massas, neutralizar os conflitos de classe, e em última análise, garantir a reprodução das relações de produção.

Althusser (1974) avança sua tese e nos afirma que o AIE que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, é o aparelho ideológico escolar, isto após violenta luta de classes contra o aparelho dominante no período histórico pré-capitalista, a Igreja:

"... a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais "vulnerável", entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, "saberes práticos" (des "savoir faire") envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura) ou simplesmente, a ideo

logia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia)" (p. 64)

Pela constatação acima poderíamos concluir erroneamente que Althusser não deixa à escola possibilidade de assumir uma opção ideológica contrária à da classe dominante. Realmente, Althusser não explicita - em seus trechos específicos sobre a escola - esta abertura, mas se tomarmos outras abordagens que o autor faz, os espaços de luta dentro do aparelho ideológico escolar tornam-se mais claros.

Ao se referir aos professores que "em condições terríveis, tentam voltar-se contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que os encerra..." (p. 67) deixa margem para que se pense que tais mestres (raros infelizmente) possam conseguir mudanças; reproduzindo-se e veiculando uma ideologia que não esteja exclusivamente a serviço da classe dominante.

Em outra passagem de sua obra onde afirma que os AIE "são suscetíveis de oferecer um campo objetivo de contradições que exprimem, sob formas ora limitadas, ora extremas, os efeitos dos choques da luta de classes" (p. 54,55) permite-nos compreender que os AIE poder ser não só o alvo mas também o local da luta de classes, isto é, a classe no poder não é, na realidade, a dona absoluta dos AIE, isto porque a resistência das classes exploradas pode encontrar, não de forma fácil e gratuita, meios e ocasiões de aí se exprimirem, utilizando justamente as contradições existentes no seio dos AIE.

Para Nicos Poulantzas (1974) a reprodução das classes sociais (das relações sociais) comporta dois aspectos que só

existem na sua unidade: a reprodução ampliada dos lugares que ocupam os agentes e a reprodução-distribuição dos próprios agentes entre estes lugares. O primeiro aspecto é o principal na medida em que esta reprodução é que garante a "existência mesma de um modo de produção que comporta a burguesia e o proletariado" (p. 129), enfim que comporta a reprodução das classes. O segundo aspecto da reprodução que coloca a questão: quem, como, a que momento ocupa este ou aquele lugar - está subordinado ao primeiro.

Seguindo seu raciocínio, veremos que o papel dos AIE, inclusive da Escola, não é o mesmo quanto a estes dois aspectos da reprodução.

Quanto à reprodução dos lugares que ocupam os agentes veremos que os AIE intervêm na medida em que reforçamos as relações políticas e ideológicas dominantes, mas "a menos que se queira cair numa visão idealista e institucionalista das relações sociais, é preciso ver que este aspecto da reprodução ultrapassa os aparelhos e lhes escapa amplamente". (p. 131)

Este aspecto torna-se bastante relevante para o nosso trabalho pois é a partir daí que Poulantzas tece sua defesa da escola, pois não é pelo fato da escola formar proletários que determina por si só a existência e a reprodução desta classe; é, ao contrário, a ação da propriedade econômica e da propriedade de alguns sobre o processo de trabalho que tem como efeito esta escola.

No segundo aspecto da reprodução, a reprodução dos agentes, que engloba a qualificação-sujeição dos agentes e a dis

tribuição destes entre os lugares, os AIE e especialmente a escola, têm uma função particular e portanto decisiva. Mas Poulantzas (1974) novamente nos lembra aqui que este segundo aspecto depende do primeiro, isto é, depende do papel que o aparelho econômico decisivamente desempenha sobre todo o sistema.

A partir destas constatações torna-se fácil concluirmos que Poulantzas (1974) apesar de tomar de Althusser diversos conceitos, inclusive o de AIE, termina por discordar deste, pois nos leva a concluir categoricamente que está longe de ser provado que a escola seja o aparelho ideológico dominante do modo de produção capitalista. Usando suas palavras:

"... o Estado do modo de produção capitalista, por motivos complexos que dizem respeito ao mesmo tempo às relações de produção deste modo, na sua articulação com o político e a ideologia, e às formas específicas de que se revestem as classes e a luta de classes não possui, na verdade, como tal, um aparelho ideológico dominante invariante". (p. 128)

De importância maior para este trabalho é a constatação que o autor faz de que a escola - e os outros aparelhos - não criam a divisão em classes, apesar de contribuírem para esta divisão.

Não são somente as relações de produção que determinam os aparelhos, mas também não são os aparelhos que presidem a luta de classes, e sim "a luta de classes, em todos os níveis, que comanda os aparelhos". (p. 129) Desta forma, Poulantzas nos mostra - sem cair numa visão idealista da escola libertadora - que a escola não é uma instituição "perdida" para as forças progressistas, cuja única função seria transmitir a ideologia domi

nante, ela representa espaços de luta - muitas vezes não explorados suficientemente - para as forças progressistas atuarem.

Finalmente, tomando Gramsci (1975) é que se consegue realmente uma total compreensão do que vem sendo defendido neste trabalho, isto é, que a escola apesar de ser uma escola de classes, não está livre de contradições e que no seu seio há possibilidade de se abrirem frentes de luta por sua mudança.

Baseando suas análises na teoria marxista, Gramsci (1975) nos mostra como esta não deve ser entendida como uma ciência da estrutura, mas como a articulação complexa da teoria e da prática na relação estrutura e superestrutura, o que o leva a elaborar o conceito de bloco histórico, no qual distingue o conjunto complexo, contraditório e discordante da superestrutura e a estrutura sócio-econômica que o determina, camadas organicamente vinculadas por meio dos trabalhadores intelectuais.

A nível superestrutural, Gramsci (1968-a) faz uma distinção sutil mas de complexa importância: os conceitos de "sociedade civil" e "sociedade política" no Estado de classe. A "sociedade política" é-nos apresentada como a representante dos momentos de força e de coerção; enquanto que a "sociedade civil" encarrega-se de uma complexa rede de funções educativas e ideológicas.

"... pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da "sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de "domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". (p. 10,11)

Estes dois conceitos são paralelos e interrelacionados concebendo, portanto, uma unidade dialética, sendo o Estado entendido como um momento de força e um momento de consenso dialeticamente unidos. Portanto Gramsci distingue no interior do Estado um nível superestrutural, os aparelhos ideológicos hegemônicos (13) através dos quais o Estado de classe exerce a sua direção e mantém sua liderança ideológica sobre a sociedade.

Esta distinção no interior do Estado também garantiu a autonomia relativa das instituições e organizações encarregadas de veicular a ideologia com relação a base econômica da sociedade. Não sendo elas simples reflexos da infraestrutura econômica podemos deduzir, naturalmente, que comportam brechas de atuação, mesmo antes de mudanças sociais mais profundas.

O Estado, entendido como sociedade política mais sociedade civil, está protegido pela força e pela coerção, mas o poder de classe ao qual o Estado serve não pode se manter somente por estes instrumentos, e a classe dominante tenta obter a todo preço o consenso, pelo menos dos grupos sociais que lhe estão próximos. Neste sentido, o Estado trabalha pela construção de uma vontade coletiva, de uma unidade intelectual e moral a fim de que a ideologia da classe a que serve possa ser tomada como universal e incontestável. Desta forma, se o consenso é uma arma utilizada pela burguesia devem haver reforços no sentido de combatê-lo, isto é, tanto durante a fase pós-revolucionária quanto na fase pré-revolucionária (14), o proletariado deve juntar esforços para combater e mudar tanto a infra-estrutura quanto a superestrutura, deve visar a tomada do poder e a sua conserva

ção, mas também deve se colocar ideologicamente, combatendo assim a ideologia dominante.

Pela constatação acima fica bem clara toda a abertura que Gramsci nos coloca, pois, se por um lado, não cai numa visão idealista, supervalorizando a superestrutura ideológica da sociedade e suas possibilidades como agentes de mudanças sociais, por outro, nos chama a atenção para as frentes de lutas potenciais que existem nas instituições veiculadoras da ideologia dominante, mesmo antes de haverem mudanças na base infraestrutural da sociedade.

Quanto ao papel dos intelectuais, de relevância para este trabalho, pois os profissionais atuantes na escola aí se enquadrariam, Gramsci (1972) afirma não se constituírem numa classe autônoma, eles estão organicamente ligados ao grupo dominante, para assumir a função de agentes da hegemonia, isto é:

"todo grupo social, ao mesmo tempo em que se constitui sobre a base original da função essencial que ele assume no campo da produção econômica, cria organicamente uma ou mais camadas intelectuais que lhe asseguram homogeneidade e consciência de sua própria função, não somente no setor econômico, mas também nos setores social e político: o empresário capitalista cria o técnico da indústria, o teórico da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc." (p. 189)

Macciocchi (1977) muito bem sintetiza esta contribuição de nosso autor:

"... Gramsci frisa o caráter universal do papel dos intelectuais, que consiste em desenvolver, em favor da classe a que pertencem, a unidade e a consciência de classe, através de um sutil trabalho de homogeneização, pois a "homogeneidade e a tomada de consciência" não nascem espontanea

mente da posição que essa classe ocupa no sistema de produção, mas de sua ação com vistas a promover, na superestrutura, uma visão unitária". (p. 197)

Gramsci aponta também, com bastante clareza, como a burguesia utiliza os intelectuais para moldar as massas proletárias ideológica e moralmente, visando conseguir a sua acomodação.

Os profissionais da área educacional, constituindo-se numa das camadas da intelectualidade, também não estão livres desta função ideológica e Gramsci, bem como os seis autores já citados, muito bem apontam a função da escola na sociedade capitalista, qual seja, um potente mecanismo de justificação e desenvolvimento da hegemonia burguesa, na medida em que difundem a concepção burguesa como o senso comum, como única.

Mas Gramsci não considera tal situação como irreversível e chama a atenção para o fato de que o papel que o intelectual desempenha pode ser modificado, inscrevendo-se numa outra configuração, não mais tradicional, nas quais ele busca e encontra formas de estabelecer uma nova relação orgânica, desta vez , com a classe renovadora: o proletariado.

Os intelectuais, tanto de primeira categoria quanto de segunda (15), organicamente ligados às massas, têm uma missão importante: levar todo o povo a reencontrar, elaborar e sistematizar a sua cultura, lutando com ele para se libertarem da subordinação à cultura tradicional dominante.

Gramsci (1968-b) vai mais longe - e é aí que vemos claramente o erro cometido pelos seis autores citados no capítulo anterior - e denuncia a recusa a lutar pelo desenvolvimento da

cultura popular, pela "reforma intelectual e moral" e pelo desarelamento das instituições à ideologia dominante, como uma forma de fazer o jogo do inimigo, de abandonar as classes exploradas e oprimidas, não possibilitando que estas venham a desempenhar concretamente seu papel de classe antagônica ao capitalismo.

Toda a exposição anterior é sobretudo procedente não porque se defenda a difusão, por meio da escola, de uma contra ideologia mas, porque aponta possibilidades, pelo menos teóricas, da escola se libertar em parte do compromisso histórico com a classe dominante. Acreditamos que todo trabalho em educação possa ter um sentido, se seus agentes tiverem consciência do papel histórico que exercem no sistema e decidam pela ruptura e mudança de sua função social tradicional, adotando pautas de ação que os levem a uma ruptura com o compromisso que têm com as classes dominantes.

A validade dos estudos referentes ao aspecto sôcio-político da educação é muito grande - e neste aspecto ressalvamos as contribuições de Illich-Reimer, Baudelot-Establet e Bourdieu Passeron - mas salientamos também que toda denúncia, toda crítica, se não quiser se transformar num instrumento de desânimo e imobilidade deve comportar os caminhos para a mudança. Nesta linha de análise, achamos fundamental que os profissionais da área educacional tomem consciência do seu papel como agentes de reprodução da ideologia dominante, do seu papel como agentes da dominação, mas que esta consciência não sirva para assumirem atitudes de simples contemplação e paralização, e seja sim um

motor que os leve a uma busca constante do que se pode fazer para mudar a situação dentro e fora do seu âmbito profissional.

4. FUNÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Tudo o que foi exposto nas duas partes anteriores teve como objetivo mostrar que existem espaços de atuação - mesmo que mínimos - na instituição escolar. Tentaremos, para finalizar, localizar a atuação do psicólogo escolar dentro do prisma teórico anteriormente defendido, pois apesar dele se inserir na luta mais geral que qualquer profissional envolvido deve travar pela mudança da instituição e por seu intermédio da própria sociedade, há uma especificidade de recursos e técnicas que cabem ser delineados.

4.1 - Atuação na instituição

A Psicologia está fortemente difundida e enraizada em toda a ideologia industrial contemporânea. A tecnocracia, que desempenha funções de poder e cria o neocapitalismo, apóia-se também na Psicologia para preparar seus representantes e selecionar seus servidores. Não é por simples questão de modo que o psicólogo desperta interesse muitas vezes desproporcional ao que realmente pode afirmar sobre o psiquismo humano. Nem foi por mero acaso que a prática da Psicologia floresceu no regime industrial e, enquanto reduzido número de investigadores exerce função de saber, a grande maioria dá apoio à função de poder e insere o conjunto de conhecimentos psicológicos nos quadros do irracionalismo.

Tudo isto pode ser trasladado para a escola. O próprio aparecimento do psicólogo na instituição escolar tem muito

a nos ensinar, senão vejamos, os primeiros psicólogos que se introduziram no ambiente escolar tinham o seguinte objetivo: suas técnicas e recursos eram primariamente dirigidas aos alunos que tinham dificuldades emocionais ou a aqueles que não rendiam intelectualmente, "atrapalhando" o trabalho acadêmico. Tais clientes eram removidos do seu "setting" natural e eram terapeutizados.

Em primeiro lugar, tal prática julgava sempre que o problema era do aluno e em nenhum momento a instituição ou qualquer sistema mais amplo, como a própria sociedade, era questionado. Em segundo lugar isolando-se o "doente", que muitas vezes era simplesmente "diferente", tentava-se eliminar aqueles que resistiam à instituição, seja por um comportamento desviante, seja por uma não assimilação do que era estipulado como programa, enfim tentava-se afastar ou isolar todo aquele que fugisse ao instituído, à ordem estabelecida. Vemos, assim o psicólogo distanciar-se da sua função de saber para exercer o papel de poder a serviço do sistema em vigor.

Merani (1972) muito bem ilustra esta postura do profissional na seguinte passagem:

"...os próprios psicólogos, já alienados pelas escolas de psicologia que os formam não podem compreender que a psicologia, desde o início deste século, está dividida em duas correntes: a dos técnicos, que exercem função de saber, e a dos tecnocratas, que exercem função de poder. Nem podem suspeitar que essa divisão é produto da pressão do sistema industrial". (p. 2)

Em outro momento histórico já vemos uma tentativa da Psicologia em atuar sobre grupos maiores, ou os próprios grupos

que naturalmente se formam no ambiente escolar - de alunos, pais, professores, administrativo, etc. - ou sobre a própria instituição. Mas novamente tivemos aqui a tentativa de se "adaptar", moldar os grupos ou a instituição a um sistema mais amplo, sem nenhum questionamento prévio das funções do metasistema e assim vemos, mais uma vez, a Psicologia a serviço do poder, quando julgamos que ela deve atuar em sentido exatamente contrário.

Primeiramente sendo o psicólogo portador de uma visão crítica do ambiente mais amplo que o cerca deve certamente voltar-se do individual ao social, como nos diz Bleger (1976):

"Voltar-se do individual ao social é consequência de um claro reconhecimento de que os problemas de saúde, de enfermidade e de convivência normal excedem o âmbito profissional privado e individual, transformando-se em áreas de trabalho das instituições encarregadas de organizar a atenção da comunidade". (p. 7,8)

Mas para tal, não basta que ele simplesmente utilize seus recursos técnicos em grandes grupos, mas que ele respeite os reais interesses desses grupos, mesmo que estes venham a se chocar com o já instituído isto porque na medida em que os grupos crescem e se conscientizam de suas necessidades, começam a atuar no sentido de reivindicar seus direitos o que fatalmente leva a confrontos com o já instituído, o que não deverá intimidar o psicólogo.

Todavia tal atuação não deve ser confundida com a administrativa, isto é, o psicólogo não deve agir como o líder dos grupos naturais que existem na escola e muito menos como seu porta-voz, conforme Bleger (1976) muito bem nos aponta:

"O psicólogo é, em uma instituição um colaborador, e de nenhuma maneira deve converter-se em centro da mesma, suas funções devem exercer-se através dos integrantes regulares da mesma. Nesta ordem de coisas, o psicólogo é um especialista em tensões da relação ou comunicação humana, e este é o campo específico sobre o qual deve atuar". (p. 38,39)

Naturalmente que trabalhando ao nível da dinamização dos grupos, em inúmeras ocasiões o psicólogo deparar-se-á com situações em que estes interesses estarão bloqueados, cerceados, seja por mecanismos criados externamente ao grupo, isto é, criados pela instituição ou pela sociedade, seja por mecanismos específicos do próprio grupo que tomando as deformações criadas pelo macrosistema as decodifica em sua própria linguagem, e aí caberá ao profissional desvendar esta "palavra inconsciente" como nos diz Lapassade (1977) quando nos fala da psicossociologia:

"A psicossociologia não é apenas, nem em primeiro lugar o ponto de encontro e de conflito entre o indivíduo (psicologia) e a sociedade ou a cultura (sociologia). Além disso, ela não é o ponto em que deve ser estudada a consciência social (o que é para alguns uma outra maneira de definir o caráter coletivo dessa psicologia). Ela seria antes de tudo a aproximação da palavra social com as suas deformações, o seu inconsciente, os seus mecanismos de desconhecimento, tais como todos esses elementos se revelam na linguagem, "aqui e agora", desde o momento em que se institui a regra fundamental de dizer tudo no grupo e por meio do grupo". (p. 97)

Assim a atuação do psicólogo seria no sentido de obedecer à seguinte regra: tudo deve ser dito no grupo e o princípio da sua intervenção é colher a palavra do grupo e colocá-la em circulação, mesmo que isto venha a modificar parcialmente a instituição ou trazer-lhe conflitos.

Sartre (1960) trouxe contribuições importantes para a

intervenção do psicólogo a este nível, mas cabe colocar primeiro um aspecto fundamental de seu trabalho.

Em suas últimas obras, quando assimilou explicitamente a teoria marxista (16), Sartre chama-nos a atenção, a todo momento, para a importância da práxis e do trabalho material como condição primeira para que o homem não permaneça alienado e possa agir criativamente, conforme atenta na seguinte passagem do livro "Questão de Método":

"... para que os homens dela se libertem (alienação) e para que seu trabalho se torne a pura objetivação de si mesmos, não é suficiente que a consciência se pense a si mesma, é necessário o trabalho material e a práxis revolucionária" (p. 17)

Tal princípio norteador de sua obra perspassa também as análises que faz do papel do intelectual em nossa sociedade. Coloca-nos Sartre (1973) que o verdadeiro intelectual vive uma eterna contradição: "está trabalhando o universal para servir ao particular". (p. 11) A conclusão a partir daí é clara: os intelectuais - incluindo os psicólogos - devem reconhecer que sua "intranquilidade de consciência" não lhes justifica e que devem pôr seu próprio saber "diretamente a serviço das massas". Utilizando o raciocínio existencialista: se sou totalmente livre, sou totalmente responsável, portanto não tenho desculpas para nenhum dos meus atos.

Quanto à atuação em grupos, a teoria sartreana também nos oferece aspectos menos importantes.

Com um exemplo brilhante - o da fila de Ônibus - Sartre (1960) explica o conceito de serialização: a cisão radical

entre o trabalhador e o produto de seu trabalho operada pelo modo de produção capitalista, separa cada membro da sociedade capitalista de si próprio, dos outros e do resto do real, elas os reduz a simples séries. Portanto, a maioria dos agrupamentos que podemos observar constituem-se de pessoas que realizam, a todo momento, relações de solidão, isolamento e de unificação pelo exterior; essas pessoas estão reunidas mas sem nenhuma integração pelo trabalho, a luta, ou qualquer outra atividade grupal. É importante assinalar que trata-se de uma pluralidade de solidões: essas pessoas não se preocupam umas com as outras, não se dirigem umas às outras, apenas existem lado a lado como num ponto de ônibus.

Essa solidão, ordenada em série, é característica do que Sartre (1960) chama um coletivo, um agrupamento de pessoas entre as quais não há nenhum vínculo comunitário verdadeiro.

Mas como combater a serialização? Através do grupo, responde Sartre. O grupo é a célula da verdadeira comunidade. Nele pode-se integrar a práxis individual para uma experiência mais profunda da liberdade e da necessidade. Um grupo é um conjunto de indivíduos que constitui o oposto rigoroso do ajuntamento serializado. Em vez de perder minha identidade e agir como os outros, ao mesmo tempo em que permaneço só, como acontece na série, eu multiplico minha liberdade e minha ação pelo número de membros do grupo.

O psicólogo deve ter claro para si, que o grupo não pode ser definido como um ser, mas como um ato, ato do grupo sobre si mesmo, que trabalhando-se incessantemente alcançará uma

práxis comum relacionada ao exterior - não mais confusa e alienada - pois aqueles que a efetuam, fazem-no juntos, estabelecendo relações internas e externas.

Também deverá compreender que um grupo só pode ser assim chamado se caminhar - em processo - para sua auto-determinação, o que passa dialeticamente pelo enfrentamento de suas contradições internas, visando uma práxis comum, isto é, a totalização dos praxis individuais em função de um objetivo comum".

Assim, o psicólogo atuando nos grupos naturais existentes no ambiente escolar, facilitando o desvendar de suas tensões, mesmo que inconscientes, e o alcance de sua totalização, irá colaborar para que estes grupos interfiram na instituição com o propósito de modificá-la.

4.2 - Espaços de atuação

Claro está que tal tarefa - modificação da estrutura pedagógica - não depende simplesmente da atuação do psicólogo e nem da ação de todos os demais profissionais que atuam no ambiente escolar. A escola atua no sentido de reproduzir, dentro de sua especificidade, o modo de produção capitalista vigente e portanto, somente quando este for modificado, encontraremos a possibilidade de uma escola realmente voltada ao social. Mas, como nos coloca Snyders (1977) "o seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate". (p. 106).

Aliás, quanto à possibilidade de luta, Lapassade (1977) nos formula certos conceitos teóricos de fundamental importância

cia. Distingue este autor os agrupamentos humanos em três níveis : o grupo - definido como o nível da base, a oficina, o escritório, a classe - a organização - nível da fábrica em sua totalidade, da universidade, do estabelecimento administrativo, sendo a esse nível, grupo dos grupos, que se rege por novas normas, que se faz a mediação entre a base e o Estado - e a instituição - nível do Estado, mais estruturado que faz a lei e a ordem

Diante desta classificação podemos deduzir que se um agrupamento já alcançou o "status" de instituição muito mais difícil, senão impossível será introduzir-lhe modificações substanciais, mas se ainda estiver num nível organizacional ou grupal, isto é, quanto menos estruturado estiver o agrupamento humano, mais espaços de atuação existirão para a atuação de um profissional progressista.

Repetiremos que a solução da crise da pedagogia não virá da psicologia, nem da própria pedagogia, mas acrescentamos que também não há avanço pedagógico, sem progresso no seio da escola, lutas pedagógicas, sindicais e também políticas.

Concordamos plenamente com Snyders (1977) quando nos coloca que a luta pedagógica deva se dar em duas frentes. Contra aqueles que Snyders chama de reformistas, que acreditam que a melhoria da escola está a ponto de ser conquistada, de forma tranqüila, sem implicar em lutas e choques, sem se relacionar e por em cheque o funcionamento da própria sociedade. Nesta linha de trabalho ainda encontramos muitos profissionais. Vemos, por exemplo, psicólogos acreditarem na ilusão de que simplesmente

melhorando as condições emocionais do corpo docente e discente estarão solucionando os problemas daquela unidade escolar, como se esta fosse uma ilha totalmente isolada de todo o contexto social. Acreditamos que mesmo que algumas melhorias sejam conseguidas nestes microsistemas não podemos cair "na ilusão reformista, confiante em que uma série insensível de modificações pode conduzir ao alvo". (p. 114)

Mas a luta também é necessária contra aqueles que podemos intitular de "críticos imobilistas", pois apesar de enxergarem e denunciarem a dominação no interior do aparelho escolar, apresentam a questão de forma tão fechada que não deixam margem a qualquer ação enquanto não se tiver suprimido a situação oposta das classes dominadas e das classes dominantes na sociedade. Nesta linha é freqüente encontrarmos profissionais que armando-se de uma "pureza teórica revolucionária" ou nada fazem esperando a chegada de uma mudança mais radical da sociedade, visto que antes nada é possível de se realizar, e desta forma não só abandonam o campo ao inimigo, como também não acumulam experiências para o momento pós-revolucionário ou criam planos de atuação "radicalíssimos" que ao serem postos em ação criam mais barreiras e resistências na unidade escolar do que as destroem. Como nos diz Snyders (1977):

"Desprezando-se o lado positivo da escola, os meios de luta serão ignorados; não pode pensar-se em desenvolver forças libertadores que de antemão se declara estarem totalmente ausentes da escola". (p. 115)

Nos dois pólos teóricos apresentados, a luta pela escola, a luta de classes na escola é excluída, quando a principal

preocupação de qualquer profissional da educação deverá ser a de levar a escola a participar no combate que trava o proletariado, a nele participar com os seus próprios meios. Muitas lutas já foram travadas pela escola, buscando-se alternativas ao atual sistema de ensino, mas o fato de que muitas destas não contribuíram ao avanço de consciência do povo, não implica em que se abandone este campo de trabalho, muito pelo contrário, são nestes campos, ainda desfavoráveis, que se torna mais urgente a atuação de um profissional progressista.

4.3 - Qualidade do ensino

Outra base objetiva sobre a qual as forças progressistas devem se assentar diz respeito à própria qualidade do ensino. O mundo presente não só impulsiona, a todo preço, um aumento da escolaridade, como vai ao ponto de necessitar de tal. Para fazer face às exigências profissionais atuais, coloca-se a questão da formação, em nível sempre mais elevado, uma formação geral polivalente dirigida a um conjunto cada vez mais vasto de trabalhadores. Claro está que não será melhorando o nível cultural dos trabalhadores que se resolverá o problema da classe trabalhadora, mas a luta pela melhoria da qualidade da educação sempre foi e continuará sendo uma bandeira de luta a ser empunhada e o psicólogo atuando num nível psicopedagógico, isto é, sendo mais um a trazer sua contribuição crítica ao trabalho já desempenhado por docentes e pelo corpo administrativo, participando da elaboração de currículos e programas, bem como auxiliando com seus questionamentos a uma maior adequação destes à

cultura popular, estará dando sua parcela de contribuição.

Participar do processo educativo desenvolvido nas unidades escolares visando a adaptação crítica do educando ao meio social; contribuir para a atuação do professor, orientador educacional e supervisor educacional como elementos facilitadores dos mecanismos de integração do grupo - escola de modo que estes se organizem como estruturas conscientes das necessidades reais da comunidade e ajam como agentes catalizadores de mudanças; bem como possibilitar aos pais vivenciar e se conscientizar, na situação de grupo, das suas reais necessidades e das carências comunitárias, são alguns dos objetivos que o psicólogo deve perseguir.

Com isto, as reivindicações dos alunos poderão transformar-se em forças motrizes da escola, bem como as reivindicações dos pais e professores poderão ultrapassar o estágio anarquizante em que se encontram para tomarem forma em organizações conscientes e responsáveis. Professores, pais e alunos já experienciam uma consciência difusa e espontânea de sua situação e poder-se-ia recorrer a isto, como ponto de partida, visando ir mais à frente, rumo a uma ultrapassagem em que se reconheceriam, tratar-se-ia então de ajudá-los a encontrar a verdadeira "palavra de ordem" das suas lutas já reais, a compreenderem plenamente o que só percebem e pressentem de forma imediata e parcial.

Por exemplo, os alunos, no seu todo, partilham a cultura popular; o professor tem por tarefa disseminar a cultura elaborada que, até a presente data, é elaborada pelas classes domi

nantes. Mas compreende-se, dados os exemplos, que o seu papel não deve ser, de modo algum, o de se opor à vida da criança, nem tão pouco em confirmá-la pura e simplesmente, mas conforme nos coloca Gramsci (1968), em acelerar e disciplinar os métodos de vida e de pensamento da criança.

Enfim, a própria cultura, a cultura apresentada pela escola podem estar relacionadas com a verdade e a luta por um mundo mais verdadeiro. A vida comunitária prima pela ausência de uma cultura autêntica, pois a todo instante o povo é bombardeado com o discurso e a cultura da dominação. À escola e seus profissionais fica portanto o desafio de uma alternativa cultural popular, que traduza os sentimentos e a emoção das massas.

Esta luta mais ampla, pode-se dizer que sequer começou, coloca-se como um alvo difuso ainda, mas que com certeza deverá contar com a participação crítica de toda a comunidade, somando-se aí suas escolas, com seus profissionais, incluindo os psicólogos.

4.4 - Condições de ensino

Outra linha que deve nortear o trabalho de apoio psicológico nas escolas diz respeito à melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Mais uma vez vale frisar que nenhum esforço pedagógico pode, na nossa sociedade, suprimir as hierarquias e instaurar a igualdade. Da mesma forma que nenhuma das reivindicações operárias pode, dentro do capitalismo, proporcionar mudanças mais radicais. Entretanto, em ambos os casos, é fundamental a parti-

cipação e a luta. Lutar por classes pouco numerosas, para se dispor de profissionais em maior número e melhor qualidade, por melhores salários, para desmistificar as matérias transmitidas, pelo direito de se organizar nos locais de trabalho, lutar sobretudo pelo direito de lutar. Exigir direitos é sobretudo uma forma de mostrar a incompatibilidade destes com o poder vigente, é um caminho para se assumir questões relacionadas ao contexto social e também é uma forma de se obter alguns êxitos.

Como já foi frisado não será o psicólogo que será o porta-voz de tais reivindicações, mas lidando com os grupos naturais existentes no interior das escolas, ele deverá estar côm-scio de tais anseios - mesmo que ainda anárquicos - e cuidar para que estes problemas não sejam tratados sob um prisma estritamente "psicológico", o que o faria cair em grosseiro erro. O psicólogo não deve transformar-se no líder político dos grupos, mas tais problemas são reais dentro do sistema escolar e caberá a ele operar junto com o grupo no sentido de buscar mudanças.

Nestes termos, e com este tipo de participação por parte de seus profissionais, acreditamos ser viável uma escola progressista, o que significa uma escola em que as crianças do proletariado deixem de se sentir estranhas e fracassadas, visto que sua cultura é ressuscitada, que o que é ensinado nasce da sua experiência e permanece em continuidade com ela. Esta escola é necessária !

5. CONCLUSÃO

Todo o exposto anteriormente teve como objetivo mostrar que não cabem posturas derrotistas frente a educação. Os intelectuais, sejam docentes, sociólogos ou psicólogos têm uma tarefa premente a realizar que é a de se basear na luta existente dos explorados.

Especificamente há um papel a desempenhar pelos psicólogos e a psicologia escolar pode participar da emancipação da classe dominada. Pode e deve posicionar-se na luta de classes, ao lado dos oprimidos, com a condição de saber evitar dois grandes perigos: ignorar os recursos de que as massas são portadoras, menosprezando assim suas potencialidades e esquecer de relacionar o saber da psicologia à história e à teoria das lutas populares.

O trabalho presente pretendeu combater o que julgamos um desvio teórico e ideológico segundo o qual sendo a escola um mero aparelho reprodutor da sociedade de classes em que vivemos, nada há a fazer, levando muitos profissionais a desistirem de uma atuação pedagógica modificadora.

Julgamos necessário que haja uma inserção crítica por parte do profissional, é necessário que ele atue segundo uma práxis em que ação e reflexão caminhem sempre juntas atuando sobre o mundo para transformá-lo.

Como nos diz Freire (1975) "o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, preci

samente porque não é um reconhecimento verdadeiro". (p.40)

Portanto, o que julgamos mais importante é que os profissionais da educação - e especificamente o psicólogo - não abandonem a luta pedagógica, que busquem seus espaços de atuação, visando uma escola mais aberta e democrática e como decorrência, uma sociedade mais justa e igualitária.

NOTAS

- (1) Segundo Bourdieu a escola é uma força formadora de hábitos pois "... propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação". (.211)
- (2) Baudelot e Establet assim caracterizam as duas redes de escolarização no sistema de ensino francês:
- "1. A rede primária profissional que tem como base as classes dos estudos primários e dos sextos de transição, continua pelas classes práticas, os colégios de ensino técnico e a aprendizagem sobre a terra. Mais além encontra-se o trabalho produtivo.
 2. A rede secundária superior tem como base os sextos clássicos e modernos I (ou moderno largo); e continua depois até o bacharelado.
 3. Estas duas redes não estão ligadas entre si a não ser por estreitas e frágeis passarelas que não concernem mais que a indivíduos, no sentido PP-SS; e no sentido SS-PP mediante a eliminação precoce dos mais orientados". (p. 83)
- (3) Na análise do sistema de ensino francês Baudelot e Establet (1978) caracterizam essas duas redes como: herméticas, isto é, a divisão inicial é perpetuada durante toda a escolarização; heterogênas por seus conteúdos ideológicos e opostas quanto a sua finalidade.
- (4) Para Illich (1973) "a escolarização obrigatória, igual para todos, deve ser reconhecida como impraticável, ao menos economicamente". (p. 32)
- (5) Illich (1973) chega a comparar os danos causados pela escala da armamentista com os possíveis danos causados pelo crescimento da escolarização (p. 33,34)
- (6) Illich (1973) assim se coloca:

"Um movimento de libertação que começasse na esco

la e estivesse fundado na conscientização dos professores e alunos de serem simultaneamente exploradores e explorados poderia ser o protótipo das estratégias revolucionárias do futuro; pois um radical programa de escolarização poderia treinar os jovens no novo estilo de revolução necessário para desafiar um sistema social". (p. 89,90)

(7) Para Reimer (1975) existem dois tipos de instituições: as democráticas que "prestam um serviço ou satisfazem uma determinada carência, sem conferir privilégios ou criar senso de dependência" (p. 104) e as anti-democráticas que são descritas de forma diametralmente opostas.

(8) Este termo foi utilizado por Bourdieu e Passeron (1975) na seguinte passagem:

"... todo sistema de ensino detém necessariamente o monopólio da produção dos agentes encarregados de reproduzi-lo, isto é, dos agentes dotados da formação durável que lhes permite exercer um trabalho escolar que tende a reproduzir essa mesma formação entre novos reprodutores e envolve por isso uma tendência à auto-reprodução perfeita (inércia) ..." (p. 69)

(9) Exemplo notável pode ser observado na recente luta dos professores públicos do Rio de Janeiro (março e agosto de 1979). Inicialmente, apenas reivindicações econômicas, internas à categoria eram acatadas pelo professorado. Mas, com o crescer do seu movimento de luta, e como fruto de uma vanguarda consciente, apoios efetivos foram dados a outras categorias de trabalhadores - e a própria questão das desigualdades internas ao ensino chegaram a ser questionadas pelos docentes.

(10) Para Bourdieu e Passeron (1975) os "... receptores pedagógicos estão de imediato dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a autoridade pedagógica dos emissores pedagógicos, e por conseguinte a receber e interiorizar a mensagem". (p. 35)

(11) Cunha (1978) nos mostra inclusive como o pensamento de Dewey foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, considerado um dos maiores educadores brasileiros e seu discípulo nos Estados Unidos.

- (12) Snyders (1977) analisou cinco dos seis autores apresentados no segundo capítulo deste trabalho: Illich, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet, apontando em toda a sua obra este desvio que ora expomos.
- (13) Pode-se apontar aqui uma perfeita correlação entre as análises de Althusser e Gramsci. Os "aparelhos ideológicos hegemônicos" de Gramsci foram assumidos por Althusser enquanto "aparelhos ideológicos do estado".
- (14) A Revolução Chinesa indubitavelmente ensina-nos muito a este respeito: a longa "guerra popular" visava não somente a luta armada pela tomada de poder, mas também a elaboração de uma nova ordem superestrutural diversa daquela que dominava a China imperialista de então.
- (15) Gramsci (1949-a) divide os intelectuais em duas categorias. Na primeira categoria encontramos professores, jornalistas, padres, etc., isto é, os intelectuais propriamente ditos que têm por função a garantia da "hegemonia" da classe dominante. Na segunda categoria temos os quadros dos aparelhos político, administrativo, judiciário, militar, isto é, os intelectuais que assumem funções repressivas precisas.
- (16) Sartre (1960) reconhece que o materialismo histórico é a única interpretação válida da história, é a filosofia insuperável deste século, mas em nenhum momento abandona seu raciocínio existencial. Esta aparente contradição é explicada pelo nosso autor pelo fato do marxismo ter estacionado, justificando-se assim sua revitalização via existencialismo. Sartre denuncia, a justo preço, a utilização mecânica, abstrata e autoritária de Marx pelos marxistas contemporâneos e vê na ideologia existencial a possibilidade de trazer de volta a especificidade e o homem concreto, à filosofia de Marx.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. São Paulo: Martins Fontes, 1974. Tradução do original, em francês, s/data.
- BLEGER, J. Psicohigiene y psicologia institucional. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974. Tradução do original, em francês, s/data.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Tradução do original, em francês, 1970.
- CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil (3ª ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Editora Nacional, 1959. Tradução do original, em inglês, s/data.
- ESTABLET, R. e BAUDELLOT, Ch. La escuela capitalista (5ª ed.). México: Siglo Veintiuno Editores, 1978. Tradução do original, em francês, 1971.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GARCIA, G. La education como practica social. Revista de la education, 1972, 20-28.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Tradução do original, em italiano, s/data.
- GRAMSCI, A. L'alternativa pedagogica. Firenze: La Nuova Itàlia, 1975.
- GRAMSCI, A. Lettere dal larcere. Torino: 1972. Consultado em Macciocchi, M.A. A favor de Gramsci. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GRAMSCI, A. Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto bide. Torino: 1949(a). Consultado em Macciocchi, M.A. A favor de Gramsci. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o Estado moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Tradução do original, em italiano, 1949 (b).

- ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1973. Tradução do original, em inglês, 1970.
- LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. Tradução do original, em francês, 1974.
- MACCIOCCHI, M.A. A favor de Gramsci (2ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Tradução do original, em francês, s/data.
- MERANI, A.L. Psicologia e alienação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. Tradução do original, em espanhol, s/data.
- POULANTZAS, N. Escola em questão. Tempo Brasileiro, 1974, 35, 126-137.
- REIMER, E. A escola está morta: alternativas em educação. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. Tradução do original, em inglês, s/data.
- SARTRE, J.P. Critique de la raison dialectique: questions de méthode. Paris: Gallimard, 1960.
- SARTRE, J.P. Questão de Método. São Paulo: Difusão Editorial, 1979. Tradução do original, em francês, s/data.
- SARTRE, J.P., PINGAUD, B., MASCOLO, D. Los intelectuales y la revolucion: después de mayo de 1968. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor, 1973. Tradução do original, em francês, s/data.
- SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. São Paulo: Martins Fontes, 1979. Tradução do original, em francês, 1976.

Dissertação apresentada ao Departamento de PSICOLOGIA da PUC/RJ, fazendo parte da banca examinadora os seguintes professores:

Circe Navarro Rivas

PROF.: CIRCE NAVARRO RIVAS

Professora do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do R.J.

Vitor Vicent Valla

PROF.: VITOR VICENT VALLA

Professor do Instituto de Estudos Avançados de Educação da F.G.V.
Professor da Pós-Graduação de História da Universidade Federal Fluminense.

Zaia Brandão

PROF.: ZAIA BRANDÃO

Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do R.J.

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 05 / 09 / 1980

Vera Maria Ferrão Candau

PROF.: VERA MARIA FERRÃO CANDAU

Coordenador dos Programas de Pós-Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas