

XXIV Encontro Anual da ANPOCS

Petrópolis, outubro/2000

Tempos de Desesperança – roteiro para repensar a educação quando o futuro parece sombrio

GT-02 Educação e Sociedade

1ª sessão

Marcio da Costa

Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação

Introdução

A intenção do presente ensaio é discutir algumas hipóteses de análise do fenômeno educacional em nossa sociedade, hoje. Mesmo considerando algumas interfaces e inevitáveis comparações com outros contextos nacionais e supranacionais, suas pretensões esgotam-se no Brasil. Por outro lado, não é um artigo sobre o qual eu tenha muita segurança. Não se construiu sobre pesquisa empírica e deve ser considerado como um pensar em voz alta, um chamamento ao diálogo e à crítica, por parte dos colegas de profissão que compõem este Grupo. Creio que ele toca em alguns aspectos relevantes da forma como hoje se pensa educação no Brasil, especialmente na forte hegemonia que se construiu em anos recentes no âmbito das concepções macro das relações entre o sistema educacional e a sociedade mais abrangente. Neste sentido, estarei recompensado se encontrar ressonância na tentativa de perceber um movimento subterrâneo que vai na contramão das crenças em voga, que depositam uma fé renovada na redenção dos males atuais e superação de obstáculos estruturais, por meio do sistema educacional. O fato é que vemos, hoje uma tendência a colocar a educação no centro da agenda política¹, de forma persistente e, principalmente, contando com argumentos quase uníssonos a respeito de sua importância no mundo globalizado.

Se é facilmente verificável o valor crescente que a credencial escolar – e alguns conhecimentos e habilidades adquiridos na escola – desfruta no mundo contemporâneo, por outro lado, talvez esteja ocorrendo um fenômeno inverso em meio a alguns segmentos

da sociedade. Levanto a hipótese analítica que a escola estaria perdendo importância em meio a alguns setores sociais urbanos, há algum tempo excluídos não do acesso a ela, mas de um suposto benefício que proporcionaria: a ascensão social.

Talvez possa ser explicitado de outra forma: haveria algum conflito e contradições entre o lugar ocupado pela escola (ou as credenciais que distribui) no imaginário mais influente da sociedade e as percepções associadas a outro elemento importante de nossa cultura – a expectativa de mobilidade social. Este conflito pode estar sendo equacionado de forma disjuntiva por alguns grupos sociais que crescem em tamanho, ao mesmo tempo que os esforços por reforçar o valor da escola são evidentes para as elites mais integradas ao curso principal da sociedade.

Entre as alternativas conceituais para tratar o assunto, destaco as reflexões sobre o sagrado, desenvolvidas por Jeffrey Alexander, ao lado do modelo defendido por Margaret S. Archer para pensar a dinâmica social. Ressalto, também, a reconstrução do processo e dos dilemas da modernidade, efetuados por Peter Wagner e as questões levantadas por Elisa Reis, acerca da crise de sociabilidade contemporânea. Além disso, está presente a discussão a respeito da formação do estado do bem estar e seus dilemas contemporâneos.

A formação dos sistemas educacionais num contexto de esperança e prosperidade

Os sistemas educacionais, em sua configuração atual, têm sua origem ao redor do século XIX. Esta é uma afirmativa que pode suscitar controvérsias, afinal, há instituições que podem ser consideradas integrantes de redes escolares desde a Idade Média,

especialmente aquelas ligadas às instituições religiosas. No entanto, sigo a delimitação de Archer (1979), para definir o que chamo de sistemas educacionais em sua configuração atual, quando são considerados uma atividade de controle e responsabilidade eminentemente estatal. Aí estaria uma característica central dos modernos sistemas escolares: a responsabilidade por eles (mesmo quando a atividade em si esteja pulverizada por associações e empresas de caráter privado) situa-se em alguma instância da esfera pública. Uma segunda característica, tão importante quanto a primeira, é a tendência inequívoca à expansão de tais sistemas, incluindo em seu interior parcelas crescentes da população, culminando com a virtual universalização do acesso, atingida em momentos muito distintos, em grande número de países.

A disputa pela autoridade sobre as instituições escolares, que se desloca da esfera confessional para a esfera estatal, acontece em paralelo ao processo de instalação da modernidade em si e podemos considerar que sua expansão insere-se num movimento que é constitutivo da própria modernidade.

Se tal disputa tem seu desfecho, invariavelmente, pendendo para o controle estatal, os arranjos resultantes são muito diversos, conforme o contexto histórico. Assim é que, em circunstâncias como a brasileira, a preservação da influência religiosa sobre os sistemas escolares é algo marcante em nossa história, ainda que essa influência tenha de ser mediada pela regulamentação e sanção estatal. Todavia, a própria intermediação do poder da Igreja Católica sobre os sistemas escolares, acontecendo através das esferas do poder público, demonstra o triunfo do princípio da responsabilidade estatal.

Conforme Wagner (1994), após uma fase de modernidade estritamente liberal, que se prolonga (com muitas variações) até a fins do século XIX, vai se instalando o que o autor denomina Modernidade Organizada, cujas expressões diversas se condensam, entre outros aspectos, em formas de redução da insegurança individual. A primeira fase, da Modernidade Liberal Restrita, se caracterizaria, resumidamente, pelo predomínio da noção de liberdade de cunho profundamente individual. O mercado emergente – que tão agudamente foi criticado por Marx e outros pensadores de sua época – tinha seu princípio fundante (a satisfação do interesse) exercido com poucas restrições. Entretanto, aquilo que, na análise clássica de Polany (1980), se manifestou como uma mão invisível da sociedade, iria impor limitações crescentes aos reveses que o funcionamento do mercado produzia sobre os incluídos a partir de baixo na ordem moderna.

Nas discussões sobre o estado do bem estar, autores de orientações diversas assinalam a coincidência histórica entre a lenta – e freqüentemente muito conflitiva – transição para sociedades com esquemas sócio-políticos que ampliavam prerrogativas e direitos civis/políticos/sociais² e o forte desenvolvimento econômico, raramente interrompido ao longo dos últimos dois séculos. Assim, a extensão de garantias e direitos se dá em paralelo a um movimento de forte crescimento econômico e mudanças estruturais marcantes. A marcha da urbanização e a velocidade dos meios de comunicação se aceleram acentuadamente. De certa forma, a origem do fenômeno chamado globalização já se encontrava nos movimentos de expansão do capitalismo do século passado.

É nesse contexto que os sistemas educacionais estatais começam a se constituir, enquanto um fenômeno abrangente que tende à universalização. Como imposição e/ou como aquisição de direito, a expansão do acesso à educação ocorre no bojo de um processo de longo prazo (não linear) que contemporaneamente chamaríamos de inclusão social (a outra face da consolidação da soberania territorial e constituição de comunidades políticas nacionais, que é quase pré-condição para a autoridade no estado moderno).

A ocorrência de uma forte mobilidade estrutural (Scalon, 1999) – por contraste com a mobilidade circular – é uma marca quase constante de virtualmente todas as sociedades que se modernizam. Com ela, os sonhos de uma vida melhor, a busca dos eldorados, a sensação de um futuro aberto, se revigoram. Assim como, na era moderna, a capacidade dos indivíduos se deslocarem física e socialmente (ao menos em pensamento) se multiplica³, suas aspirações por mudança e mobilidade social se ampliam.

É nesse contexto que a escolaridade vai adquirindo valor cada vez maior em nossa sociedade, à medida que se ampliam as aspirações por mobilidade social, posto que ela é reconhecida como mecanismo crescentemente influente na distribuição das oportunidades profissionais – em contraste com a quase exclusividade dos mecanismos de “*ascription*” das sociedades pré modernas⁴. Daí advém sua posição “sagrada” em nossa sociedade.

Educação e o sagrado social

Alexander (1988a e 1998b) é a fonte de inspiração central para a reflexão acerca do papel sagrado que a educação ocuparia nas sociedades modernas (capitalistas ou não). É

necessário retomar, ainda que brevemente, a discussão do conceito de sagrado, tomado a Dürkheim pelo autor. Trabalhando criticamente sobre a fértil tradição legada pelo pai da sociologia, Alexander busca resgatar o caráter mais especificamente sociológico da dicotomia conceitual sagrado/profano, tão importante no pensamento dürkheimiano. Rejeitando suas evidentes inclinações positivistas e procurando transcender a leitura funcionalista imediata de algumas obras do pai-fundador, Alexander deixa em segundo plano uma ênfase nos aspectos de representação – efetuada pela tradição antropológica – e concentra sua atenção nas questões do sagrado social e a preservação da solidariedade, que seriam preliminares para a vida em sociedade.

Deste ângulo, numa hierarquia ascendente entre interesses/poder/objetivos, normas e valores, estes últimos comporiam um nível superior, no qual as referências de certo e errado, bom e mal, permitido e interditado se condensam. Aí o sagrado está presente, formando as normas e delimitando possibilidades aos interesses mundanos. Estes, em sua eterna profanidade, se diversificam até o limite em que a percepção de uma ameaça ao sagrado dispare um alerta na sociedade, de forma que ela desencadeie dispositivos de autoproteção, seja por meio de absorção ou de combate aberto. Até este limite, o da ameaça ao sagrado, o tratamento dispensado ao desvio, insere-se na funcionalidade de que este é portador, como forma de reafirmação do normal pelo exemplo da punição ao desviante.

Os trabalhos de Alexander (1988b) e de Alexander e Smith (1993) concentram-se na idéia de uma religião civil norte-americana, que teria seus valores centrais realçados quando em

momentos de crise política aguda, nos quais a polarização no plano dos interesses (no profano do cotidiano) dividiria a sociedade e poderia desencadear alguns eventos que caracterizariam uma ameaça ao núcleo central de valores que forma o sagrado (puro e impuro). Em dois momentos diferentes da história norte-americana, os autores observam movimentos fortemente integradores, pela reafirmação dos valores centrais, como forma de resolução do litígio e superação do risco da anomia.

Para nossa reflexão, a questão substantiva que mobiliza os trabalhos mencionados é menos importante que a abordagem teórica sugerida. A revalorização do conceito de sagrado, traz em si uma questão que me parece valiosa na obra de Dürkheim: a idéia de sociedade como algo que depende do compartilhamento de alguns valores em comum por um universo muito abrangente de seus membros – a idéia de uma disposição pré contratual. Para Dürkheim esta entidade moral, veiculada por sentimentos sociais envoltos em símbolos, teria na sociedade existente como que uma manifestação concreta.

Obviamente, não compartilho da concepção de mundo social decididamente holista⁵, na qual Dürkheim envolve toda a sua teoria social. Entretanto, a noção de um núcleo central de valores que beiram a unanimidade de reconhecimento social, me parece extremamente útil para tratar de como a educação é pensada desde há muitas décadas. Afinal, não há atores relevantes que vocalizem desprezo, descaso ou divergências profundas quanto à importância da educação no mundo moderno.

Claro que não se pode desconhecer a torrente de críticas que se abateram sobre a “escola capitalista” nos anos 70, mas, além de seu alcance extremamente restrito a determinados

ambientes intelectuais, a própria crítica em si situa-se muito menos na escola como instituição e muito mais no sistema econômico em que ela se insere. Mais propriamente, conforme assinala Archer (1982), não há aí exatamente uma sociologia dos sistemas educacionais, mas uma afirmação da escola como veículo do sistema econômico (a tese da plena permeabilidade dos sistemas educacionais). Duas exceções mencionáveis são o trabalho de Illich (1973) e a trágica experiência do Khmer vermelho no Camboja. Nestes dois casos, a escola é francamente tomada como antagonista ao projeto de mundo que se almeja alcançar.

Estado do bem-estar, modernidade organizada e educação

Apesar das ácidas críticas presentes no ambiente intelectual das ciências sociais, a escola goza de um prestígio acentuado nas sociedades modernas. Os primórdios da Revolução Francesa já assinalavam papel de destaque para a escolarização, enquanto uma tarefa fundamental na derrubada da ordem absolutista e na construção do mundo novo.

Pode-se discutir a múltipla motivação que impulsionava a educação a tal papel de relevo, que desfrutaria desde então em todas as sociedades ocidentais. De uma iniciativa voltada a assegurar a autoridade das elites políticas ascendentes com o advento dos estados nacionais na fase inicial da era moderna; à busca de difusão da capacidade de crítica e rejeição, por parte das elites revolucionárias anti-burguesas; até à aspiração por ascensão social em tempos de desenvolvimento econômico, transformação social profunda e emergência de postos de trabalho urbano ajustados à revolução tecnológica em curso,

pode-se afirmar que todos os caminhos conduziam à sacralização da educação. Os atores sociais mais relevantes, desde então, engrossaram a representação da educação como objeto de grandes expectativas.

Deve ficar claro que as disputas em torno de que educação, para quem, com base em que princípios, caracterizam um campo altamente conflitivo. Da mesma forma, as querelas acerca do controle efetivo das instituições e das regras voltadas à ação educacional jamais estiveram fora da agenda. Assim é que tendências universalistas e igualitárias sempre se contrapuseram a correntes mais elitistas e voltadas à contenção. Como Wagner (1994) ressalta, habilitação e contenção sempre foram duas faces da moeda da modernização, apesar de nosso ideário ter se acostumado à idéia de franqueamento mais que à de contenção. Contudo, a importância da ampliação da escolarização vai adquirindo progressivamente papel cada vez mais relevante nos discursos de praticamente todos os interlocutores, desde a instalação da modernidade.

A origem desta tendência à unanimidade, que unifica atores antagônicos em diversas outras dimensões da vida social pode ser fartamente discutida. Minha hipótese preferida, um pouco mais explorada em Costa (1993), é a que aponta a educação como uma saída não-conflitiva para os dilemas a ser enfrentados, pois que remete seu enfrentamento ao futuro, na realização das gerações em formação. No entanto, este não é o objeto do presente trabalho.

Para o momento, o que interessa é acentuar que a construção dos assim chamados estados-do-bem-estar⁶, em afinidade com as expectativas crescentes depositadas sobre a

atividade educacional, integra em seu rol de políticas, de forma destacada, a ampliação do alcance e da extensão da escolaridade, construindo imensas redes escolares sob controle, ao menos formal, da máquina estatal. Há muitas diferenças nas formas do controle, nos mecanismos do financiamento, nos atores que dirigem as redes, mas a tendência à ampliação e controle público é inequívoca.

Dessa maneira, ainda que a noção do direito à escola talvez anteceda aos demais direitos considerados sociais⁷, dada sua característica menos conflitiva que outros, como aqueles relacionados à proteção do trabalho, sua extensão integra um processo de inclusão muito amplo. De fato, a questão educacional talvez anteceda até mesmo à qualificação de um direito, posto que assume um aspecto imperativo. É interessante observar que, nos diversos discursos em ataque ao *welfare state*, não há a atribuição de um pretensa consequência negativa da escolarização, como acontece, por exemplo, com as medidas de proteção ao desemprego ou proteção à velhice. As teses da perversidade, da futilidade ou da ameaça (Hirschman, 1992) parecem não se manifestar com força quanto à educação. Forquin (1993) relata, por exemplo, os argumentos de Bantock, acerca da frustração que uma escolarização igualitária produziria sobre aqueles indivíduos incapazes de alcançar um desenvolvimento intelectual mais elaborado. Há por parte daquele pensador inglês, a reafirmação de um modelo de escolaridade dual, mas não a rejeição da escola como algo nefasto. Pelo contrário, assim como em boa parte do pensamento conservador, à escola é atribuído um papel de integração social destacado. Assim, também, nas teorias da

modernização, voltadas ao terceiro mundo. Desenvolvimento, progresso, ascensão social, igualdade, consciência crítica, são os termos firmemente associados à educação. Contando, inclusive com o concurso de algumas manifestações filosóficas e sociológicas críticas⁸, cuja influência teve um papel mais fortalecedor que enfraquecedor da importância da escola – posto que fortaleceu as lutas por mudança educacional – a educação ingressou no sagrado social moderno.

Sua concretização profana remete ao estado-do-bem-estar, que é o arranjo sócio-político no qual os sistemas educacionais, de fato, se aproximam da universalização inclusiva.

Mobilidade social, educação e bem-estar, no Brasil

A universalização tendencial do acesso à escola e a extensão da permanência nela, tendência que, na maior parte do mundo, se manifesta mais claramente com a consolidação de diversas formas de estado-do-bem-estar, no pós-45, associa-se a um período de forte crescimento econômico e mudança estrutural acentuada. Conforme assinala Wagner (op. cit.), pela primeira vez, no primeiro mundo, a quase totalidade da população encontra-se coberta contra os reveses mais severos da vida material⁹, incluindo o afastamento quase total do risco de fome iminente. Nos países de trajetória econômica menos ascendente, ainda assim, mecanismos de proteção social se diversificam e ampliam sua cobertura. Tal processo ocorre, apesar dos inúmeros constrangimentos aos direitos políticos e civis que tais países vivenciam nessa trajetória. Por outro lado, as mudanças na estrutura social talvez aí sejam até mais acentuadas.

A migração para os espaços urbanos – um fator indubitavelmente associado ao incremento da escolarização (ver Benavot, 1996) – ao lado das mudanças aceleradas no perfil das ocupações do trabalho, caracterizam o que Scalón (op. cit.), estudando o caso brasileiro, aponta como sendo uma forte mobilidade estrutural. Evidentemente, a escolaridade dispara dispositivos de classificação individual de forma bem mais decisiva, neste novo ambiente, que em momentos progressos, nos quais a classificação é mais fortemente influenciada por caracteres adscritos. Assim, para levas de migrantes e seus descendentes que convergiram para países como o Brasil, especialmente desde o início do século e encontraram oportunidades bem abertas, para imensas populações que se retiraram da zona rural e das pequenas localidades e se localizaram nas grandes cidades que então se incharam, para os inúmeros trabalhadores e funcionários que, de alguma forma, usufruem do modelo de desenvolvimento acelerado puxado pelo estado nacional, para as novas e grandes burocracias que se formam na esteira de um estado com as feições mais modernas, enfim para uma grande variedade e quantidade de setores sociais subalternos as oportunidades pareciam se multiplicar. A escola está presente em boa parte desse processo, com o peso das credenciais que distribui.

Não ignoro que, nas circunstâncias brasileiras, talvez soe um tanto estranho pensar em algo como um tipo ideal de estado e burocracia, associada à autoridade racional legal clássica. A proliferação de fenômenos como o clientelismo e o fisiologismo inibem qualquer arroubo primeiromundista. Contudo, mesmo aqui, onde a democracia e o

welfare state são quase sempre arremedos, onde a racionalidade da autoridade estatal parece muito mais entrecortada por características herdadas do sistema de capitânicas e a tradição democrática é frágil, ainda assim a abertura de oportunidades de mobilidade social se ampliou firmemente ao longo do século XX.

Da mesma forma, pode parecer ufanismo falar de oportunidades que se multiplicaram, quando o modelo brasileiro é tão célebre por seu dramático apartamento social. É necessário, todavia, distinguir o fenômeno da mobilidade da questão da desigualdade. Aqui, em paralelo a uma destacada expansão econômica, com surtos mais acentuados em determinados momentos, a desigualdade social se amplia e aprofunda. Entretanto, os surtos de desenvolvimento brasileiro são suficientemente vigorosos para alterar completamente o perfil do país, num tempo histórico muito curto. A urbanização acontece num ritmo aceleradíssimo, deslocando imensas populações para um universo inteiramente novo e sob o impacto de um crescimento econômico que suscita, nestas, perspectivas de futuro francamente otimistas.

Uma hipótese importante na presente reflexão é a que trata da percepção diferenciada em torno do problema da desigualdade. Como um conceito afeito à problemática macroeconômica, as percepções cotidianas da desigualdade podem variar, até mesmo, em movimento inverso daquele detectado nos indicadores técnicos. Assim é que, do ponto de vista de interesse deste trabalho, as sensações de qualidade de vida e as aspirações por ascensão não estão imediatamente associadas com as idas e vindas dos indicadores de

desigualdade. Surtos de desenvolvimento vigorosos, como aqueles experimentados pelo Brasil, podem suscitar, simultaneamente, sensações e aspirações de melhoria das condições de vida, ao lado de um aumento efetivo da concentração de renda e da desigualdade social. A noção de mobilidade estrutural joga aí um papel decisivo, na compreensão do fenômeno. Independentemente de políticas redistributivas, os sentimentos de inclusão, estimulados pelas levas sucessivas de trabalhadores que são incorporados ao mercado de trabalho urbano desde a industrialização iniciada no Governo Vargas, podem ser compreendidos como manifestações desta forma de mobilidade social.

Incorporação ao universo dos direitos trabalhistas, crédito facilitado, alguns serviços sociais ao alcance – ainda que com as precariedades reconhecidas – bens de consumo mais próximos, enfim, uma série de circunstâncias inéditas para os enormes contingentes populacionais que vão constituir as favelas, periferias e bairros populares das cidades médias e grandes, podem proporcionar uma sensação de melhoria de vida que prescinde de quaisquer indicadores macroeconômicos.

Por seu turno, setores médios encontram no alargamento do estado uma multiplicidade de oportunidades inauditas. Cargos técnicos, em todas as áreas são criados, no setor público e, em sua esteira, também no setor privado. Funções de apoio, de controle, de planejamento e concepção proliferam nas empresas estatais, nas autarquias, na máquina administrativa e no parque produtivo e de serviços em ebulição. Ainda que as marcas do fisiologismo e dos favorecimentos típicos do modelo patrimonial se manifestem, desempenho em concursos e credenciais escolares ganham um brilho inusitado.

Desigualdade, estagnação e insegurança – o bloqueio da mobilidade

O esquema desanda quando a mobilidade estrutural refreia, o crescimento demográfico – ainda que diminuído – continua produzindo pressões por coberturas sociais e sobre o mercado de trabalho, as opções de modelo de desenvolvimento no passado constroem fortemente as opções do tempo presente, os padrões de expectativa social se modernizaram em consonância aos tempos de crescimento, as transformações tecnológicas abrem possibilidades imprevisíveis de substituição da força de trabalho e as direções adotadas pelas elites políticas e econômicas dominantes – ao final dos 80¹⁰ – engrossam uma vertente que opta por reverter as tendências incluídas das últimas décadas¹¹.

O quadro, muito resumidamente, descrito acima alinha características da situação brasileira na década passada. Como bem se reconhece, estagnação econômica e desigualdade ainda mais forte são as marcas do Brasil dos anos 80 – a chamada década perdida. A década de 90 mantém esta tendência. Se a desigualdade crescente em nada altera o rumo das décadas anteriores, o estancar do crescimento econômico capaz de promover a incorporação de amplos setores ainda à margem do processo, cria um novo quadro dramático, que já se prenunciava ao final dos 70.

A dissolução do esquema de poder da ditadura militar ocorre em paralelo a uma crise que se abate não apenas sobre o Brasil. No novo arranjo que esta transição pelo alto encetou, as opções pela manutenção do processo de inclusão social defrontaram-se com oponentes

e constrangimentos estruturais poderosos. Ultrapassa os limites deste trabalho, a discussão a respeito de quais seriam estes oponentes e constrangimentos. Porém, todos os indicadores apontam maior concentração de propriedade e de renda, ao lado da expulsão persistente de trabalhadores do mercado formal. Contudo, alguns indicadores sociais ainda vêm preservada sua tendência histórica de melhoria, como, por exemplo, as taxas de alfabetismo, escolarização e aquelas relativas à saúde básica¹².

A mobilidade estrutural, entretanto, se interrompe. Com a drástica redução dos níveis de crescimento, a restrição a este tipo de mobilidade fica muito mais sólida. Especialmente, a redução do mercado de trabalho que permite acesso à toda a legislação de proteção ao trabalhador deve ter um impacto importante sobre as expectativas de mobilidade. A maior competição por postos de trabalho, reduz sensivelmente a capacidade de pressão dos organismos corporativos. A retração do estado – acelerada nos anos 90, mas cujos prenúncios já se sobressaíam ao final dos 80 – estrangula uma via destacada de ascensão de camadas médias.

Por seu turno, o tipo de opção política vitorioso nas eleições presidenciais tanto de 1989 quanto de 1994 e 1998, se combina ao estrangulamento da capacidade de financiamento do modelo de estado brasileiro. O peso da dívida limita fortemente todas as políticas sociais, deteriorando a qualidade dos serviços prestados e elevando os dispêndios efetuados pela parte da população que pode almejar usufruir de serviços privados, por exemplo, na área de saúde.

O quadro recente está, portanto, desenhado. Desigualdade ainda mais acentuada, crescimento econômico mínimo ou negativo (por exemplo, de 1990 a 1992), deterioração de condições materiais de vida para setores expressivos da população, mobilidade social bloqueada, ao menos pelas vias que a franquearam no passado recente. Mais desigualdade, estagnação e restrição ao uso de mecanismos que vinham progressivamente construindo uma cesta de dispositivos compensatórios contra a miséria, o desemprego, a doença, a velhice, enfim, voltados a assegurar uma certa redução da insegurança individual, no tímido *welfare* brasileiro. Parte considerável desses constrangimentos está associada à persistente redução do emprego formal. Ao fundo de todo o processo, a imensa dívida (externa e interna) que se multiplicou a taxas assombrosas, tornando o Brasil um grande exportador de capital.

A escola sob ameaça – o sagrado sob ameaça – manifestações de uma crise

É razoável esperar que o valor da escola, em tal contexto, fique seriamente abalado. Afinal, a principal aspiração que lhe dá sustentação encontra obstáculos crescentes para se concretizar, para uma parcela considerável da população. Uma possibilidade de tratamento conceitual de tal fenômeno, reside em postular que a percepção da quase impossibilidade de ascensão social, para os estratos inferiores dependeu de um aprendizado intergeracional. Ou seja, foi necessário que o sentimento de bloqueio dos canais de ascensão se disseminasse através das experiências de vida repetidas à exaustão. Para os setores subalternos que experimentaram a mobilidade até os anos 70, os laços

com uma sociedade – e seus símbolos – cujas elites podiam acenar com a perspectiva da “mudança de vida”, para melhor, parecem difíceis de diluir. Talvez tal processo de esgarçamento só venha a ocorrer em seus descendentes.

Procuro apoio para tal hipótese, também, no trabalho de Reis (1995). O conceito de familismo amoral, conforme ali desenvolvido, alerta para a possibilidade de a agudização da desigualdade social no Brasil estar engendrando formas de sociabilidade que rompem com elementos fundantes de uma solidariedade mais universal, a identidade coletiva de base nacional. Neste sentido, os sentidos de pertencimento e reciprocidade se contraem, pois que a moral social encontra alguns de seus elementos centrais desgastados entre setores sociais que beiram a clássica situação de anomia, ou que desenvolvem formas de sociabilidade locais, restritivas, antagônicas à solidariedade universalizante.

Como instituição mais firmemente associada às expectativas de mobilidade e, principalmente, ao universo de valores modernizantes, integradores e universalistas constitutivos da identidade coletiva de bases amplas, a escola pode estar sofrendo os efeitos do esgarçamento desta solidariedade. Os sintomas desse quadro podem estar na escalada da violência no interior e contra as escolas. Este que não é um fenômeno restrito ao mundo pobre, assume aqui dimensões alarmantes. A localização da escola no âmbito do altar dos elementos sagrados, talvez encontrasse sua manifestação na aura de respeito, às vezes severidade, e intocabilidade que revestia as escolas, mesmo em lugares de extrema pobreza. A autoridade escolar, transmitida a seus agentes, conferia uma evidente

distinção aos integrantes deste ambiente. Raras são as instituições escolares que logram preservar algum sinal dessa mística que, até poucos anos embalava a atividade educacional.

Não apenas na forma da violência física, contudo, o processo pode ser observado. O desinteresse crescente, por parte de alunos, professores e responsáveis, quanto aos resultados da escolarização, é algo marcante nos relatos de quem convive nos ambientes escolares que atendem às populações urbanas mais pobres. As manifestações do familismo amoral no interior das escolas, entre outras, expressam-se nas fidelidades altamente restritivas dos grupos e subgrupos em que se dividem os membros dessas “comunidades”.

Pode-se contraargumentar que nada há de novo em tal quadro. Violência sempre ocorreu no interior das escolas – destacando-se aí a idéia que a própria escolarização é um processo de violência simbólica – ou que desprezo pela credencial escolar e pelas aquisições a ela associadas sempre estiveram presentes¹³, como suposta reação ao processo de dominação e exclusão intrinsecamente vinculado à escolarização. Todavia, a abordagem sociológica de cunho histórico permite vislumbrar o quanto o alargamento da escolaridade encontra afinidade com o processo de inclusão da modernidade organizada e com a construção da identidade coletiva universalizante. De meu ponto de vista, é a ruptura desta tendência histórica, operada no plano das escolhas e dos constrangimentos pelas escolhas pregressas, que fornece pistas para a investigação do fenômeno.

Não defendo que há uma tendência uniforme ao desprestígio da escola. Pelo contrário, para os setores sociais cuja inclusão nas recompensas do mercado e nas garantias do *welfare* está assegurada, ou é uma possibilidade à vista, creio que a escola desfruta de uma posição ainda mais relevante. Também para aqueles cujas probabilidades de inclusão pelas vias do mercado estariam muito distantes, mas que desenvolveram laços de solidariedade pelas vias do associativismo e de algumas novas dinâmicas da sociedade civil¹⁴, o valor da escola estaria, ao menos por enquanto, preservado.

Entretanto, as condições estruturais decorrentes das escolhas efetuadas no nível do modelo de desenvolvimento brasileiro, apontam – a se manter o rumo das duas últimas décadas – para um acirramento da desigualdade e para a continuidade do bloqueio da mobilidade e inclusão social. Nesse quadro, há diversos cenários possíveis.

Sinais de retração da “ilusão de uma comunidade de interesses unificando as diferentes posições sociais” (Reis, op. cit., p. 44) são evidentes, ao lado da descrença crescente na capacidade de superação dos problemas por meio dos mecanismos consagrados na modernidade. Os exemplos cotidianos de impunidade das elites, especialmente aqueles em que situações de corrupção ganham destaque, exercem um efeito devastador sobre a “cultura cívica”. A ascensão por vias transversas, ilegais ou ilegítimas, manifesta-se desde escalões elevados do estado até a competição dramática no mercado da informalidade ou do crime. Em tais condições de erosão das bases do “contrato social”, a escola pode estar seriamente desgastada. A pergunta é: conseguirá a sociedade recompor este sagrado, mesmo que em outras bases, ou a crise se aprofundará até impor novas condições? Sobreviverá a concepção de educação forjada ao longo do último século?

Referências bibliográficas

ALEXANDER, Jeffrey C. (1988a) *Durkheimian sociology and cultural studies today*, in **Durkheimian Sociology: cultural studies**, Cambridge University Press.

_____ (1988b) *Culture and political crisis: "Watergate" and Durkheimian Sociology*, in **Durkheimian Sociology: cultural studies**, Cambridge University Press.

ALEXANDER, Jeffrey C. and SMITH, Phillip. (1993), *The discourse of civil American society: a new proposal for cultural studies*, **Theory and Society**, volume 22/2.

ARCHER, Margaret S. (1979) **Social Origins of Educational Systems**, Sage Publications, London / Beverly Hills.

_____ (1982) *The Sociology of Educational Systems*, in Bottomore, Nowak and Sokolowska, **Sociology: the State of Art**, Sage Publications, London and Beverly Hills.

_____ (1988) **Culture and Agency - the place of culture in social systems**, Cambridge University Press, Cambridge.

BENAVOT, Aaron (1996) *Education and Political Democratization: cross-national and longitudinal findings*, **Comparative Education Review**, vol. 40, no. 4, November.

COSTA, Marcio da (1993) "Para Pensar a Educação em Tempos Eleitorais", **Educação e Sociedade**, nº 46, CEDES/Papirus, Campinas.

DRAIBE, S. e HENRIQUES, W. (1988), "*Welfare State*", *crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional*, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 3(6), Vértice/ANPOCS.

FARIA, Vilmar (1991) *A Conjuntura Social Brasileira, Dilemas e Perspectivas*, **Cadernos de Conjuntura**, nº 47, IUPERJ, Rio de Janeiro.

FORQUIN, Jean-Claude (1993), **Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Artes Médicas, Porto Alegre.

HIRSCHMAN, Albert O. (1992) **A Retórica da Intransigência**, Companhia das Letras, São Paulo.

ILLICH, Ivan (1973) **Sociedade sem Escolas**, Vozes, Petrópolis.

LAMOUNIER, Bolivar (1990) *Antecedentes, riscos e possibilidades do governo Collor*, in **De Geisel a Collor: o balanço da transição**, CEDEC, São Paulo.

LERNER, Daniel (1964) **The Passing of Traditional Society - modernizing the Middle East**, Free Press, New York.

MARSHALL, T. H. (1967) **Cidadania, Classe Social e Status**, Zahar Editores, Rio de Janeiro.

POLANYI, Karl (1980) **A Grande Transformação: as origens de nossa época**, Campus, Rio de Janeiro.

REIS, Elisa P. (1995) *Desigualdade e solidariedade, uma releitura do 'familismo amoral' de Banfield*, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, nº 29, ANPOCS.

SCALON, Maria Celi (1999) **Mobilidade Social no Brasil: padrões e tendências**, Revan, Rio de Janeiro.

WAGNER, Peter (1994) **Liberty and Discipline - a sociology of modernity**, Routledge, London / New York.

WILLIS, P. (1989) **Aprendendo a Ser Trabalhador - escola, resistência e reprodução cultural**, Artes Médicas, Porto Alegre.

¹ O que não é novidade, mas que em momentos pregressos foi um fenômeno esporádico, motivado por crises políticas conjunturais nas quais elites no poder buscavam no discurso acerca da educação um refúgio momentâneo para sua incapacidade momentânea de legitimar e exercer a autoridade (a esse respeito, ver COSTA 1993).

² Esta é a ordem observada por Marshall (1967), na ampliação dos direitos que compõem a cidadania moderna.

³ A esse respeito ver Lerner (1964) e seu conceito de empatia.

⁴ Não desconheço todos os outros mecanismos de distribuição de oportunidades, os quais nada têm a ver com os ideais de sociedade aberta, expressos na fantasia liberal. Bourdieu, por exemplo, é especialmente atento aos fenômenos de transmissão de vantagens, através de mecanismos menos visíveis que a simples progressão escolar. Defendo, apenas, que as oportunidades de mobilidade em uma sociedade moderna, a partir de atributos individuais, são inegavelmente mais abertas que numa ordem tipicamente estamental.

⁵ Creio que Alexander também não, como ele deixa transparecer no próprio artigo citado.

⁶ Penso ser imprescindível usar o termo no plural, pois que a literatura contemporânea sobre o assunto desmistifica a noção de um modelo fundamental de *welfare state*, basicamente o modelo escandinavo. Como bem resenha Draibe e Henriques (1988), há diversos padrões de *welfare*, reconhecidos numa farta literatura que prolifera à medida que a crise desta forma de arranjo sócio-político se estabelece.

⁷ Mais uma vez estou usando a classificação de direitos civis, políticos e sociais de Marshall (op. cit.)

⁸ Estou me referindo às teorias que enfatizam a reprodução do capitalismo, como função social da educação.

⁹ Os Estados Unidos, com seu sistema de bem-estar mais tímido que a Europa, não se enquadra claramente nesta regra.

¹⁰ Conforme aponta Lamounier (1990), houve um “empate” estratégico que paralisou a agenda política desde a retomada da democracia até o final da década de 80, quando então esta balança pendeu para o lado das reformas preconizadas, há muito, pelos organismos financeiros internacionais.

¹¹ Essa afirmativa, aparentemente conflita com a constatação que a Constituição de 1988 é francamente incluyente. Tal fato, porém, não pode deixar de ser contestado pelo reconhecimento de que parte significativa das franquias em termos de direitos sociais simplesmente jamais saiu do papel, pois que as coalizões políticas que as sustentaram não tiveram capacidade de incluí-las com destaque na agenda nacional.

¹² Concorro plenamente com Faria (1991), quando aponta a retomada da democracia como explicação mais forte para este fenômeno. O revigoramento de um mercado eleitoral, agora (nos anos 80) bafejado por movimentos sociais de ânimo renovado, produziria incremento nas taxas de cobertura de alguns serviços públicos elementares (saúde e educação básicas), apesar dos indicadores declinantes de ocupação e renda dos estratos inferiores da população.

¹³ Willis (1989), por exemplo, apresenta um estudo que já se tornou clássico, onde é exatamente este “subterrâneo” da escola vetusta se revela, já há quase 30 anos, na Inglaterra.

¹⁴ Refiro-me, por exemplo, aos participantes de cursos de pré-vestibular comunitários e outras formas de associação voluntária que operam como reforço de laços de solidariedade e busca de proteção aos revezes do mercado. Destacam-se, aí, associações civis e religiosas.