

Escolarização, armazéns e violência

in Albano Estrela e Júlia Ferreira (Editores), Violência e Indisciplina na Escola, Actas do XI Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF, (pp. 367 – 374). Lisboa: Universidade de Lisboa. 2002

Carlos Nogueira Fino
Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação
da Universidade da Madeira
cfino@uma.pt

“Most of the reformers' schemes [...] assumed that the real problem was to make education more relevant, less structured by academic status systems, closer to everyday concerns, and less regimented by bureaucratic requirements and compulsion. In these respects, they reflected the rhetoric of student activists. None of them came to grips with the underlying issue: the fact that education is part of a system of cultural stratification and that the reason most students are in school is that they (or their parents on their behalf) want a decent job. This means that the reasons for going to school are extraneous to whatever goes on in the classroom” (Collins, 1979, p.191).

1. Introdução

Há, com certeza, inúmeras razões que desembocam na indisciplina ou que determinam afloramentos de violência no interior das escolas. Tantas, que dificilmente poderiam ser abordados no âmbito de um artigo desta natureza, ainda por cima fruto da reflexão de um professor que está longe de se poder considerar especialista neste domínio. Daí que aflore apenas algumas questões que me são mais óbvias e mais intrínsecas: a sucessiva perda de terminalidade das várias instâncias do sistema escolar, a míope obsessão pela avaliação, o currículo oculto e a resistência, a actividade escolar sucedânea da actividade real, e as escolas transformadas em armazéns.

2. Perda de terminalidades

Conforme recorda Pires (1996), o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior ainda eram, há bem pouco tempo, assumidamente terminais, uma vez que todos esses níveis de ensino tinham terminalidades consubstanciadas nos respectivos diplomas de conclusão: o ensino primário conferia o diploma de 4ª classe, o ensino secundário conferia o diploma de curso geral, liceal ou técnico, e o ensino superior outorgava o diploma de licenciado. Os ensinamentos complementares secundários eram de natureza propedêutica e só serviam para o prosseguimento de estudos. Por esse tempo

“Era pessoal e socialmente visível para todos o significado, o valor e o potencial de uso de cada uma dessas terminalidades. Isto permitia o estabelecimento de estratégias de vida, com segurança, num compromisso, que os tempos obrigavam, entre as aspirações e as possibilidades dos alunos e das famílias. Esvaneceram-se as duas primeiras [...]. Restou apenas a terminalidade nobre, a licenciatura, e esta mesmo já a começar a ser fragilizada pelo seu novo seguimento, o mestrado. As consequências perniciosas deste processo, que envolvem muitas transformações internas, ainda não estão suficientemente

estudadas. Mas parece estar estabelecida no imaginário dos jovens que a única terminalidade socialmente compensadora será a licenciatura” (Pires, 1996).

Vem a propósito referir que, a cada uma das terminalidades referidas por Pires, correspondiam, com elevado grau de probabilidade, saídas profissionais determinadas, com níveis de prestígio social diverso e índice de remuneração condicente. Por exemplo, a quarta classe, que era habilitação obrigatória para a obtenção da licença de condução, dava acesso aos quadros inferiores da função pública, enquanto que com os cursos gerais do secundário se obtinham, com relativa facilidade, empregos em sectores de serviços, como a banca e os seguros, por exemplo. As licenciaturas abriam as portas ao exercício das profissões liberais e à docência no secundário, enquanto os cursos médios, em diferentes áreas desde a enfermagem à contabilidade, abriam as portas a ocupações sólidas e respeitadas.

Escusado será referir que esse tempo, caracterizado por uma taxa de escolarização mínima para além da escolaridade obrigatória (que era a quarta classe) e por ocupações para toda a vida, também era marcado pela existência de uma instituição escolar respeitada, cuja certificação não era apenas reconhecida e aceite pela sociedade, praticamente sem restrições, mas constituía, ela própria, uma garantia segura de empregabilidade.

3. Obsessão pela “qualidade”

Apesar desse aparente desafogo, nem por isso a instituição escolar deixou de viver, ao longo da segunda metade do século XX, sob o efeito de choque de ter descoberto que, embora ainda fosse capaz de ir respondendo a algumas das principais demandas da sociedade – como a de fornecer cidadãos “empregáveis” – começava a evidenciar não ter agilidade suficiente para manter sólido um vínculo, que se supunha dever ter, com o desenvolvimento científico. O choque foi o episódio Sputnik, e as suas ondas um nervosismo crescente em redor da questão do controlo de qualidade dos seus serviços à comunidade, quase exclusivamente centrado em rotinas de avaliação interna (dos alunos e dos programas), e pouco atento ao fosso que se avolumava entre si e a realidade exterior.

A questão do controlo (da aprendizagem) assumiu-se, assim, num pólo importante do debate em redor dos sistemas escolares nos últimos cinquenta anos. Kelly (1980) refere, a esse propósito, o episódio da reacção das autoridades norte-americanas ao lançamento do Sputnik soviético, em 1957. Essa surpreendente prova de superioridade tecnológica da União Soviética, na altura em que se presumia a liderança científica dos Estados Unidos, não só colocou em causa os pressupostos de avaliação dos jovens estudantes americanos, como culminou com a reformulação completa dos currículos nacionais de matemática e ciência. Ironicamente, data de um ano antes a primeira publicação dos trabalhos de Bloom propondo uma taxinomia dos objectivos educacionais cujo propósito fundamental era o de fornecer aos professores instrumentos relativamente seguros para servirem de suporte às actividades de avaliação, e controlo, das aprendizagens dos seus alunos.

O problema é que a obsessão pelo controlo, longe de fazer diminuir o fosso entre a “realidade” escolar e a realidade exterior, tem sido contemporânea da sua progressão inexorável, circunstância que dá ânimo à impressão da caducidade do paradigma fabril,

estruturante da escola ainda actual, e força à ideia da necessidade de se inventar um novo paradigma para uma nova escola.

Conforme Sousa & Fino (2001, p. 373),

“Os planificadores da escola destinada a suprir as necessidades da sociedade industrial, tiveram a intuição de a fazer corresponder a uma antecipação da realidade que os alunos haveriam de encontrar no futuro, quando se integrassem na vida activa. Desenham-na, portanto, segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas. A importância fundamental desse facto radica na circunstância dos alunos, ao entrarem na escola, passarem imediatamente a ‘respirar’ uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo ‘oficial’ da escola pública”.

No entanto, e apesar dos sinais de crise de paradigma se terem tornado avassaladores ao mesmo tempo que a sociedade industrial ia dando lugar a outro tipo de sociedade menos baseada na produção industrial e mais sensível às questões da informação e do conhecimento, nem por isso as últimas décadas deixaram de testemunhar aumentos sucessivos da escolarização obrigatória tradicional, sucessivas reformas curriculares nunca completamente concretizadas ou testadas, mas que em nenhum caso visavam reformar nada de essencial, nem deixaram de assistir à fastidiosa multiplicação da publicação de trabalhos em redor da problemática da definição dos objectivos educacionais e da avaliação, praticamente todos irmanados no mesmo propósito de “regenerar” a escola sem tocar no essencial.

A este propósito, recorde-se a afirmação de Gimeno Sacristán (1985), segundo a qual a “pedagogia por objectivos” nasceu ao amparo do eficientismo social que vê na escola e no currículo instrumentos para lograr os produtos que a sociedade e o sistema de produção necessitam num determinado momento. Não é uma pedagogia que responda aos problemas mais graves que se colocam à educação, à instituição educativa, ou à sociedade. O insucesso escolar e a crise dos sistemas educativos são vistos como fracassos de eficiência numa sociedade competitiva, saturada de tecnologia, cujos valores fundamentais são de ordem económica. Nesta situação, a preocupação radica em encontrar uma resposta eficaz como remédio fácil, em vez de analisar o problema sob outros pontos de vista. Segundo este autor, o modelo de objectivos edificou-se sobre técnicas retiradas da organização científica do trabalho, no experimentalismo de base positivista e no condutismo psicológico com o propósito de tecnificar o processo educativo sobre pretensas bases científicas, sem pretensões de entender, ou de mudar, a educação. Pela sua simplicidade, e por não exigir grandes conhecimentos nem grande reflexão por parte de quem o aplica – os professores – a pedagogia por objectivos tornou-se rapidamente muito popular e, a maioria das vezes, tida por inquestionável.

A obsessiva preocupação com o produto da aprendizagem, principal elemento caracterizador dessa “pedagogia”, aliada a uma miopia progressiva no que se refere à evolução da sociedade, apenas tem contribuído para transformar alunos e professores em reféns de procedimentos alienantes, incapazes de recuperar-se seja o que for que a escola tenha vindo a perder ao longo da sua evolução. E o resultado está à vista de quem quiser olhar: massificação, desmotivação, desconfiança, classe docente em processo de acentuada depreciação social, num quadro de evolução demográfica hostil associado a

uma “produção” excessiva de novos professores, insucesso escolar, indisciplina, violência.

4. Currículo oculto

Por outro lado, há quem acredite que o papel mais importante que a sociedade sempre atribuiu à escola, desde que há escola pública controlada pelo Estado, talvez não seja propriamente a manutenção de um vínculo directo entre esta e o desenvolvimento económico, mas algo menos confessável, uma vez que a sua clarificação redundará, certamente, na aceitação explícita de que as escolas perseguem finalidades subterrâneas e menos nobres, e os professores têm a seu cargo funções não explícitas mais importantes, mas menos socialmente consideradas, que a de “ensinar”. Esse papel partilhado entre a escola e os professores é o de transmitirem componentes curriculares não explícitos, habitualmente considerados como fazendo parte de um currículo oculto.

Apple (1979), define esse currículo como as normas e os valores que são implícita mas efectivamente ensinados nas escolas e que não são habitualmente mencionados nas declarações de finalidades e de objectivos formulados pelos professores. Por sua vez, para Kelly (1980), o currículo oculto coincide com as coisas que os alunos aprendem na escola por causa do modo pelo qual o trabalho da escola é planeado e organizado, destacando-se a aprendizagem dos papéis sociais e sexuais, bem como os papéis e as atitudes em relação a muitos outros aspectos da vida.

Para Giroux (1986), o currículo oculto é o conjunto de normas, valores e crenças impostas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na sala de aula. Para este autor, enfatizar a conformidade a regras, passividade e obediência, constitui uma das mais importantes forças de sociabilização usadas para produzir tipos de personalidade dispostos a aceitar as relações sociais, características das estruturas que governam o mundo do trabalho.

Neste contexto afirma Giroux (1983, p. 20):

“o papel da cultura na sociedade ocidental foi modificado com a transformação da racionalidade crítica do Iluminismo em formas regressivas da racionalidade positivista. Como resultado do desenvolvimento de novas capacidades técnicas, de maior concentração do poder económico e de modos mais sofisticados de administração, a racionalidade de dominação crescentemente estendeu a sua influência a esferas fora do “locus” da produção económica. Sob o signo do Taylorismo e do instrumental de gerenciamento científico, a racionalidade estendeu sua influência do domínio da natureza ao domínio de seres humanos. Assim, instituições culturais de massa, como a Escola, assumiram um novo papel na primeira metade do século XX como um componente fundamental e determinante da consciência social”.

Para este autor, o poder das classes dominantes passou a ser produzido de uma forma subtil através de processos de hegemonia ideológica, em vez de ser exercido directa e explicitamente através do uso da força física (por meio do exército e da polícia). A coacção foi sendo substituída por regras de consenso mediadas por instituições como a escola, a família, as igrejas, os meios de comunicação social.

Segundo esta perspectiva sugerida por Giroux, na escola, o principal instrumento de hegemonia utilizado pelas classes dominantes é, precisamente, o currículo oculto, associado a um segundo elemento imprescindível: a escolarização (obrigatória).

“Escolarização, como utilizo o termo, é diferente de educação, na medida em que corre dentro de instituições que servem os interesses do Estado” (Giroux, 1986, p. 311).

Em defesa desta tese, refere William T. Harris¹, comissário de educação dos EUA entre 1889 e 1906, que admitia abertamente ser ensinar o respeito pela autoridade e formar hábitos de pontualidade, silêncio e diligência, a principal finalidade das escolas americanas.

“Our schools have been scientifically designed to prevent over-education from happening. [...] The average American should be content with their humble role in life, because they're not tempted to think about any other role” (William T. Harris, 1889)²

5. Resistência simbólica

Segundo Bourdieu & Passeron (1977) toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural. Este ponto de vista realça as poucas opções que se colocam aos alunos quando se confrontam, no interior da escola, que frequentam por uma vontade que os transcende, com um currículo em que tudo está determinado de antemão, desde o elenco das disciplinas, as regras de conduta, passando pelos horários escolares e culminando com os critérios que definem o sucesso e o insucesso. A hipótese mais comum será a aceitação, provavelmente sem grande resistência e mesmo com alguma curiosidade, do curso dos acontecimentos. Outra pode consistir na adopção de um conjunto de comportamentos tendentes a contrariar o exercício do “poder arbitrário” que é exercido através da acção desenvolvida pelos professores.

Esta segunda opção pode ser também entendida como reacção à imposição daquilo a que Torres Santomé (1995) designa de *cultura escolar*, que descreve como algo rotineiro, e em que a mensagem cultural já se apresenta codificada, homogeneizada e sistematizada nos livros de texto, catecismos religiosos ou políticos, enciclopédias escolares, compilações de exercícios, provas de exame, num ambiente em que cada professor, individualmente considerado, tem pouca importância, uma vez que pode ser sempre substituído, com facilidade, por uma série de outros com preparação semelhante, e sem que sejam minimamente alterados os ritmos e as funções do sistema de ensino. Exemplos de acções tendentes a contrariar, ou atenuar, o peso da “violência simbólica”, podem ser identificados no interior da riquíssima cultura da cácula e do copianço, que, conforme afirma, foi segregando, ao longo de gerações, uma cultura de resistência dos estudantes, que não é dirigida especificamente contra nenhum professor, ou situação em

¹ William Torrey Harris (1835-1909), educador e filósofo americano. Foi superintendente do sistema de escolas públicas de St. Louis entre 1868 e 1880, e comissário da educação dos Estados Unidos de 1889 a 1906. Com Susan Blow, fundou em St. Louis, em 1873, o primeiro *kindergarten* permanente nos Estados Unidos. A sua obra mais importante sobre Educação, *The Psychologic Foundations of Education*, data de 1898 (Fonte: <http://www.encyclopedia.com/articles/05665.html>)

² Fonte: <http://www.politicalpost.com/quotes/education.html>.

especial, mas contra a escola em sentido geral. Cultura da cábula e do copianço a que há que juntar todos os restantes estratagemas destinados a subverter ou atenuar elementos que se supõem fundamentais do funcionamento das escolas, como a autoridade dos professores, a validade ou o rigor dos actos conducentes à avaliação, os regulamentos internos.

6. Actividade escolar *versus* actividade *autêntica*.

De acordo com Newman, Griffin & Cole (1984), as tarefas cognitivas não podem ser especificadas independentemente do seu contexto social, sendo essas tarefas sempre construções sociais. Desse ponto de vista, as tarefas cognitivas são construções sociais mesmo que decorram no interior de uma escola, sendo o seu contexto o contexto social dessa escola. O problema é que existe uma distância entre o contexto social e o contexto social escolar, havendo quem considere ser apreciável a distância entre a actividade autêntica, que corresponde ao que fazem os praticantes em situações *reais*, e a actividade escolar, que consiste na prática descontextualizada do *real*, ainda que inserida no contexto escolar.

Por seu turno, Brown, Collins & Duguid (1989) chamam a atenção para o facto de muitos métodos didácticos utilizados em educação assumirem a separação entre *conhecer e fazer*, tratando o conhecimento como uma substância completa e auto-suficiente, teoricamente independente das situações nas quais é aprendida e usada. Para aqueles autores, a principal preocupação da escola parece frequentemente ser a transferência desta substância, feita de conceitos formais, abstractos e descontextualizados. A actividade e o contexto no qual a aprendizagem acontece são, assim, encarados como meramente auxiliares da aprendizagem, úteis do ponto de vista pedagógico, mas distintos e, por vezes, neutrais no que se refere ao que se aprende. Exemplo eloquente desta situação será a circunstância dos estudantes poderem passar nos exames (os exames correspondem a parte estruturante das culturas escolares) e de poderem não ser, em simultâneo, capazes de dominar, na prática autêntica, o uso das ferramentas conceptuais correspondentes à matéria em relação à qual foram examinados.

A razão desse conflito entre êxito escolar e êxito *real* radica no facto da actividade escolar ser, muitas vezes, uma actividade híbrida. Híbrida por ser implicitamente construída no interior de uma cultura, a da escola, mas explicitamente atribuída a outra. Dizendo de outra forma, a actividade da sala de aula acontece no mais interior da cultura das escolas, enquanto que o propósito, nem sempre explicitamente assumido, dos educadores é orientá-la como se ela acontecesse no interior da cultura *real* dos praticantes da leitura, da escrita, da matemática, da história, da economia, da geografia, do desporto, da arte, e das restantes actividades que têm correspondente curricular. E a distância existente entre a cultura *escolar* e a cultura *real* tornam essa tarefa praticamente impossível.

Daí que Brown, Collins & Duguid afirmem que o que fazem os estudantes tende a ser uma actividade sucedânea, porque quando actividades autênticas são transferidas para a sala de aula, o seu contexto transforma-se inevitavelmente, e assim elas tornam-se tarefas da sala de aula e parte da cultura escolar. Portanto, o sistema de aprender e de usar o que se aprende (e, certamente, de testar o que se aprende) permanece hermeticamente fechado dentro de uma cultura da escola em grande parte auto-

legitimada. Consequentemente, e contrariamente ao objectivo mais fundamental da escolarização, o sucesso dentro dessa cultura tem pouco que ver com o desempenho em contextos *reais*. O facto é que as tarefas da sala de aula, mesmo as de grande complexidade podem falhar completamente em prover as características contextuais que definem a verdadeira actividade. E, como apontam Brown, Collins & Duguid, as representações emergentes da verdadeira actividade não podem facilmente, ou talvez não possam ser de todo, substituídas por descrições. A actividade autêntica é fundamental para os aprendizes, porque ela é a única forma deles terem acesso ao domínio que habilita os praticantes a agirem com propósito e com sentido.

7. As escolas-armazéns

Para além das restantes questões críticas já abordadas, perda de terminalidades, obsessão pela avaliação, currículo oculto, violência e resistência simbólicas, actividade escolar evoluindo de maneira cada vez mais autolegitimada e mais sucedânea, há ainda a considerar a questão de uma finalidade mais recentemente adquirida pela escola, nunca expressamente admitida pelo Estado como tal, mas que tem contribuído fortemente, no meu entender, para acelerar a sua erosão e minar a sua credibilidade.

Refiro-me a um dos sub-produtos dos sucessivos alargamentos da escolarização compulsiva, associados à dilatação do número de anos necessários à conclusão do ensino secundário: a retenção dos jovens no interior do sistema escolar até onde for possível, independentemente de não haver, ou de se ter desvalorizado irremediavelmente a respectiva terminalidade, com o único intuito de protelar a pressão que, de outro modo, os jovens exerceriam no mercado de emprego, e sem ser seguro o seu acesso à universidade, única instância do sistema escolar ainda com alguma credibilidade.

Sem as pontes com a realidade exterior que eram as antigas terminalidades, com a actual obrigatoriedade de permanência de todos os jovens no seu interior até aos quinze anos, independentemente da sua vontade, e com um sistema de acesso à universidade baseado no *numerus clausus* e num modelo de candidatura nacional inaceitável pela carga de aleatoriedade que contém, as escolas têm vindo a transformar-se em depósitos para um número crescente de jovens cada vez com menos ilusões. E os professores em guardiões e *entertainers* desses jovens, embora lhes tenham dito que os contratavam para “ensinar”.

8. Conclusão

Propositadamente, não foram abordadas neste artigo as diferenças étnicas ou culturais como potenciais causadoras de fenómenos de indisciplina ou de violência. Nem, apesar da sua importância, a problemática complexa da exclusão, de cuja reprodução a escola tem sido muitas vezes acusada. Foi meu propósito concentrar-me num *cocktail* de causas prováveis de conflitualidade *intrínsecas* à escola, e não tanto em causas que lhe são exteriores. Essa opção deveu-se a uma dupla razão. Em primeiro lugar, acreditar que, ao longo da sua evolução, os sistemas escolares foram acumulando contradições capazes de gerar fenómenos de entropia que há muito os devoram por dentro, sendo a indisciplina e a violência claras manifestações dessa entropia, e ser meu desejo apontar algumas dessas contradições. Em segundo lugar, por me parecer que raras vezes são procuradas no interior das escolas as razões da indisciplina e da violência. Dir-se-ia que

a hipótese da escola gerar violência, ou é assustadora demais para se acreditar nela, sobretudo quando tudo no seu interior parece ser tão “científico”, ou então as suas evidências são gritantes demais para que lhes concedamos a atenção que merecem.

Gostaria ainda de realçar o que me parece decorrer da organização que escolhi para este artigo: indisciplina e violência, tal como as encaro referidas à escola, são a resultante de um conjunto de factores que actuam em sinergia. E não creio que adiante “mexer” apenas num deles para se recuperar a inocência perdida. Quanto à recuperação dessa inocência, não sinto razões para ser optimista: penso que *esta* escola está já irremediavelmente ferida, e que o mais sensato é começarmos todos a pensar (n)a que se segue.

9. Referências:

- Apple, M. (1979). Ideology and curriculum. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). “Situated cognition and the culture of learning”. Educational Researcher, 1, 18, pp. 32-42.
- Collins R. (1979). The Credential Society. New York: Academic Press, p. 191.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1986). Teoria Crítica e Resistência em Educação. S. Paulo: Vozes.
- Giroux, H. (1983). Pedagogia Radical. S. Paulo: Cortez.
- <http://www.encyclopedia.com/articles/05665.html>
- <http://www.politicalpost.com/quotes/education.html>
- Kelly, A. (1980). O currículo: teoria e prática. S. Paulo: Harbra.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). The construction zone: Working for cognitive change in school. New York: Cambridge University Press.
- Pires E. L. (1996). “A arquitectura do sistema escolar português: coerências e incoerências de ontem e de hoje; evolução dos modos de escolarização”. www.cursoverao.pt/c_1996/eurico2.html
- Sousa, J. & Fino, C. (2001). “As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional”, in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp. 371 – 381). Braga: Universidade do Minho.
- Torres Santomé, J. (1995). O curriculum oculto. Porto: Porto Editora.