

Autoritarismo social e educação

Sérgio Costa Ribeiro*
Vanilda Paiva**

RESUMO: Este artigo repassa teorias e posições que dominaram a área educacional desde o início dos anos 70. Levanta como principal problema a ser enfrentado hoje na área educacional o da qualidade do ensino básico. Formula indagações sobre o papel da cultura familiar na reprodução do ciclo de reprovação e de repetência escolar.

Palavras-chave: Autoritarismo social, reprovação, repetência, cultura e docente

Apontar as manifestações de autoritarismo na ação do Estado na área educacional ou mesmo na escola foi, desde os anos 60, uma tarefa à qual muitos se lançaram. Elas eram identificadas não apenas em ações coercitivas como a obrigatoriedade escolar ou na organização segmentada e seriada dos sistemas de educação, mas nas formas mais sutis que assume a violência simbólica “legítima” presente no amplo espectro de mecanismos que atravessam e asseguram a socialização escolar e instalam-se no formato das aulas, nos critérios de aprovação ou no “currículo oculto” que nelas se transmite.

Foram exploradas as nuances que comportam ou os subterfúgios que as dissimulam, bem como as implicações sociais e psicológicas de sua reprodução. Deste ponto de vista, embora o autoritarismo possa estar (e freqüentemente esteja) vinculado a determinações políticas conscientes, ele estaria, de qualquer modo, inscrito na lógica da ação estatal e da expansão escolar, em geral (pública ou privada), e nas estruturas objetivas do aparato escolar.

Tal lógica e tais estruturas integram o indivíduo, enquadram-no no sistema abrangente. Numa nação moderna e letrada o aparato escolar em grande medida forma o cidadão, dá-lhe condições de exercer a cidadania expressa no voto e de atuar através de hábitos, atitudes, formas de pensar e de sentir que asseguram uma natural “pertenência” a um coletivo nacional. Se a escola eficiente como instrumento de controle social é apontada como autoritária em si mesma (independente dos métodos que utiliza), se a formação do cidadão tem um vício de origem que é a reprodução de sociedades inevitavel-

* IEA/USP.

** UFRJ/IEC/CEDES.

mente atravessadas pela desigualdade, como deveria ser encarada a ineficiência do sistema escolar? Também ela aprofunda a desigualdade, mas de maneira diversa daquela que decorre da permanência diferenciada dentro dele. Em qualquer caso, todos se vêem encaminhados para “cidadanias” parciais/diferenciadas. Mas pode-se supor, apesar da exposição mais prolongada a formas de controle, que a cidadania dos que permaneceram na escola tem chances de ser mais ampla, especialmente se a socialização escolar e a aprendizagem de conteúdos tiverem sido eficientes.¹

Contra-pondo-se à segmentação dos sistemas educativos por classe social, a posição democrática de defesa de um sistema único de educação (da escola única), nacional e público, estava ligada a uma noção única e ideal de cidadania: a exclusão da escola ou a inclusão ineficaz indicava falha da escola no cumprimento da tarefa básica que lhe era conferida pelos Estados-nação.² A escola única vê-se atingida não apenas pela redenção do localismo e das especificidades, mas pela associação entre diversidade e liberdade.

Corolário da crescente aceitação da impossibilidade de realização da justiça e da igualdade (ideais que estiveram por detrás do primeiro impulso para a universalização das oportunidades educacionais) é o reconhecimento de que não existe uma cidadania, mas uma enorme gama de possibilidades cidadãs — em qualidade e em amplitude. Diferenças se estabelecem entre os que permaneceram na escola, entre estes e os que dela foram afastados e também entre estes últimos, numa profusão de proporções e qualidades no contínuo inclusão/exclusão.

Há quem veja a exclusão ou o mau desempenho como uma chance, uma porta para o questionamento e a contestação das estruturas, para a formação de uma consciência crítica — portanto, uma chance para a “verdadeira cidadania”. No entanto, como a escola não abarca a totalidade da socialização dos membros de uma sociedade, a reação aos mecanismos integradores depende dos indivíduos e entre inclusão e exclusão há uma gama infinita de graus e coloridos possíveis, diz o bom senso que não se escapa de uma sociedade autoritária escapando de sua escola. A escolaridade pode facilitar a crítica social e não necessariamente o contrário, constata-se freqüentemente uma correlação positiva entre níveis de educação e reivindicação/exercício dos direitos cidadãos.

A denúncia da escola e seus mecanismos, influente nos anos 70 e 80, assenta-se sobre mitos que dificultam reconhecer o autoritarismo no qual estão imersos os povos e, por outro, o fluxo de mão dupla entre Estado e sociedade civil. A política educacional bem como a maneira como os sistemas de educação atuam são parte dos instrumentos de uma reprodução social

eivada de contradições e integram a gama de complexos mecanismos políticos de troca entre a população e a liderança que administra o aparato de Estado, através dos quais reivindicações são atendidas e necessidades materiais e psicológicas são satisfeitas diferenciada e desigualmente.

O autoritarismo difuso no tecido social, presente na ideologia vivida e na cultura do povo, deixa-se ver no respaldo e na legitimidade que ações estatais explicitamente autoritárias encontram na população. Mas a abordagem do tema nestes termos nos meios educacionais enfrenta os preconceitos gerados e difundidos com ardor por todas as manifestações de populismo, ao qual certamente não está imune o campo intelectual.

Um exemplo que abarca mais de uma variante populista pode ser encontrado nos mitos e erros sobre o fluxo escolar que salientam a evasão precoce como principal causa do fracasso escolar. Tentativas de corrigi-los atingem interesses econômicos, esbarrando não apenas em resistências do aparato do Estado em geral e das escolas e professoras. Interessam a lideranças populistas tradicionais a construção de escolas e ações assistencialistas porque aparecem como moeda visível de troca com a população e servem como instrumento de barganha com os empreiteiros. Reconhecer que o problema não é a evasão e que há vagas para toda a população em idade escolar implica reconhecer que a “falta de vagas” decorre da repetência — cujo remédio não está nos prédios, mas em outras medidas ligadas à formação e à cultura do professor. Este reconhecimento também termina por deslegitimar a culpabilização do aluno e sua família, o que choca com convicções profundas disseminadas na população e com a “distribuição da cidadania” entre seus segmentos.

Deve-se notar, porém, que posições populistas foram especialmente fortes na área educacional num período em que formas crassas de autoritarismo do Estado e manifestações sociais de apoio às mesmas, vinculadas ao nacionalismo, haviam saído de moda no Ocidente afluyente desde a derrota do fascismo (pelo menos até o início dos anos 90). Ganharam peso no período de luta contra as ditaduras militares no Terceiro Mundo, cujas bases sociais seguidos anos de baixa conjuntura encarregaram-se de destruir. O caráter abertamente autoritário dos Estados socialistas estimulava a fantasia da sociedade civil como reino da liberdade. Mas a nova face do mundo nos anos 90 traz consigo a perda de muitas crenças.

É um truísmo dizer que a cultura dos povos muda num ritmo muito menos acelerado que a política e a economia; que nada assegura que esta lenta mudança atinja mitos e arcaísmos no sentido de destruí-los; que determinadas conjunturas podem adormecer elementos culturais, enquanto outras propiciam

sua manifestação; que o autoritarismo dos Estados apóia-se sobre a mesma cultura na qual as populações estão imersas, praticando e sofrendo no dia-a-dia suas variadas e oscilantes manifestações.

Adorno ressaltou a permanente atualidade do tema e os fatores que propiciam a emergência da violência e da irracionalidade dirigidas aos mais fracos, às minorias e a tudo que é diferente; por isso, deveríamos sempre considerar o “nacionalismo (como) ... simultaneamente atual e ultrapassado”.³ Cita ele Paul Valéry para afirmar que “a desumanidade tem um grande futuro” se deixamos que venham à tona tendências destruidoras presentes em todas as culturas. O “mal-estar da cultura” pode transformar-se em ódio à civilização e explodir em irracionalismos.⁴ Em suas palestras radiofônicas, ele apresenta como antídoto uma educação para a flexibilidade, para a maturidade e para o comportamento crítico, trabalhando o passado como esclarecimento.⁵ Sua posição é iluminista: afirmando que o desconhecimento e a confusão dominam o pensamento popular, o qual geralmente apreende de forma caótica a realidade, ele propõe o esclarecimento como tarefa.

Em que pese sua fidelidade aos princípios básicos do materialismo histórico, Adorno resalta a importância da cultura e chega mesmo a afirmar que a estrutura do caráter é um dos determinantes da ideologia.⁶ Mas ele não pretende que os traços autoritários possam ser deduzidos diretamente de disposições subjetivas. Estas seriam o produto da ordem econômica; mas não apenas dela. São também resultado da necessidade psicológica de identificação com o poder e de experimentar a forma de organização política como realidade social e econômica.⁷

Na direção oposta, a força libertária da cultura tem sido, desde há séculos, ressaltada em conexão tanto com movimentos nacionalistas quanto com o pensamento anarquista. Encontramos no *Discurso sobre a servidão voluntária*, de Etienne de la Boétie,⁸ uma das mais importantes manifestações dos anseios libertários — mesmo que sua radicalidade possa ser considerada como mitigada pela prática conciliatória que caracterizou a vida de seu autor.⁹ Ali as disposições subjetivas ocupam o primeiro plano num discurso moral, de indignação diante da ordem e das práticas sociais correntes.

Posteriormente o romantismo oferecerá elementos culturais que embaraçarão posições como as defendidas por Proudhon, Kropotkin e Bakunin. Merecem menção o núcleo religioso do pensamento de Proudhon e a vinculação dos anarquistas russos ao populismo que dominou a cena intelectual da Rússia no século XIX.¹⁰ Encontramos em todos eles a exaltação do “povo simples” e da cultura popular como verdadeira e autêntica fonte de todo o bem — um “basismo” romântico capaz de oferecer legitimação a posições e idéias autoritárias, desde que possam comprovar sua origem no pensamento ou no sentir dos setores dominados da sociedade.¹¹

Romantismo e iluminismo balizam parcela considerável da discussão sobre educação e democracia. Existirá uma “cultura democrática” em oposição a uma “cultura autoritária”? É possível medir — como pretenderam os frankfurtianos — e indicar os traços fundamentais de um “caráter” ou uma “personalidade autoritária”?¹² Seria possível, em oposição, forjar uma “personalidade democrática” como queria Mannheim?¹³ É possível e desejável uma intervenção profunda e duradoura na cultura dos povos, constituída ao longo de séculos e, para os populistas, portadora de uma legitimidade que a *priori* coloca em xeque seus críticos? Os iluministas, por sua vez, já não podem crer no poder da escola ou mesmo dos mecanismos mais amplos de socialização para forjar o “homem novo” de Guevara.

À margem de tal balizamento, coloca-se a questão: não estaríamos apenas diante de exercícios, tentativas de recortar analiticamente uma realidade que se apresenta sempre como um conjunto de misturas específicas e contraditórias de elementos culturais que engendram simultaneamente submissão e revolta, sentimentos libertários e anseios autoritários que atravessam concomitantemente a ideologia vivida e o pensar de homens e mulheres de todos os países, bem como suas instituições (como a escola)?

Deveria ser fácil reconhecer, no Brasil, que fortes tendências anárquicas convivem lado a lado com traços autoritários. Gentileza e jeitinho, traços marcantes e simpáticos de nossa cultura, podem ser também expressões de impotência e medo, caminhando juntas com ressentimentos que buscam expressão violenta. A frase “sabe com quem está falando?”, corrente no Brasil até décadas recentes, não é apenas uma manifestação de autoritarismo; é também um patético apelo ao reconhecimento numa sociedade cujos mecanismos (inclusive os escolares) atingem duramente a auto-estima da maior parte de seus membros. Se a(s) maneira(s) brasileira(s) de misturar liberdade e autoritarismo está presa a uma longa história de escravismo e às mazelas da cultura ibérica, outras — com outros ou análogos elementos e diferentes proporções e significados — são identificadas em outras realidades.

Mas se a história do autoritarismo — seja ele social ou estatal — é tão longa quanto a resistência sub-reptícia de grupos étnicos e sociais dominados, a ideologia do populismo clássico é relativamente recente. Atravessa grande parte do século XIX na Rússia, surge nos Estados Unidos e em diversos países europeus nos estertores da resistência camponesa ao capitalismo industrial em expansão. Difunde-se e encontra seus ideólogos em cada país, no bojo de movimentos nacionalistas e de renovação religiosa com forte componente romântico. Acopla-se às mais variadas tendências políticas num espectro que vai da extrema direita ao terrorismo de esquerda.¹⁴ Seus elementos são recebidos e reciclados, conduzindo desde a movimentos de “ida ao povo”¹⁵ até “revoluções culturais” promovidas por grupos ou pelo Estado e capazes de liquidar as elites intelectuais de um país e lançá-lo ao caos e ao atraso.¹⁶

Movimentos que endeusam a cultura popular e seu potencial transformador possuem, em toda parte, um forte componente educacional que, nas versões contemporâneas, adquiriu formas tão variadas como a de “reeducação” dos inimigos de classe, como ocorreu na China¹⁷ ou de “educação popular de base” em países católicos no período posterior ao Vaticano II. Para ficar apenas nestes exemplos, temos, de um lado, ataque aos professores por sua má origem de classe, punição física e reeducação através do duro trabalho aprendido do povo simples no campo; de outro, eudeusamento dos alunos que ditam o conteúdo e pedagogia não-diretiva. Em ambos os casos, substituição de conteúdos programáticos por educação política sutil ou claramente dirigida; substituição do “saber escolar” pelo saber do “povo simples”, no qual conhecimentos reais encontram-se lado a lado ou misturados com superstições, explicações míticas dos fenômenos e confusão. Também em qualquer caso, partindo de um discurso pobre ou elaborado, deparamos com ataque ao “saber escolar” e — ironicamente — convivência com a inércia inculta que, com freqüência, domina a escola.

No entanto, a discussão do autoritarismo no campo educacional, embora tenha se centrado bastante sobre a educação política *stricto sensu*, não se limitou a este aspecto. A grande revolução mundial da educação no pós-guerra, com a democratização progressiva dos diferentes níveis de ensino,¹⁸ conduziu à demanda de ampliação de oportunidades no ensino superior e de modificação da relação professor-aluno. Neste particular, a demanda por democratização foi quantitativa e qualitativa, esta última sofrendo o impacto de idéias frankfurtianas nos anos 60. Tratava-se de simultaneamente combater o elitismo que não permitia ampliar o acesso e o autoritarismo dos docentes.

Esta discussão, que atingiu em cheio a velha Europa, também fez sua aparição em países como Estados Unidos, Brasil e México. Mil novecentos e sessenta e oito exprimiu tensões resultantes da expansão do sistema na base, com as classes médias pressionando por acesso às universidades. O que se considerou como democratização substantiva do terceiro grau freqüentemente tomou a forma de substituição de componentes autoritários ou de qualquer formalismo nas relações entre professores e alunos por padrões de um “populismo pedagógico” que, ao lado do brutal aumento do número de vagas no ensino superior, concorreu para a deterioração dos níveis de formação. Outras partes do sistema educativo também continuaram a se ampliar, sem que o movimento no sentido de universalizar o acesso ao ensino básico tenha sido obstruído por governos que colocam mais ênfase noutros segmentos do sistema, posto que foram mantidos pelo menos os níveis históricos de expansão; mas sua qualidade mostrou-se em constante declínio.

Já se buscou o autoritarismo em formas oblíquas e sofisticadas como no “currículo oculto” ou na politização aberta. Já o detectamos em tudo aquilo que

diz respeito à formação de hábitos, atitudes, comportamentos e linguagem e na relação professor-aluno. O que no passado fazia parte natural da relação pedagógica, hoje precisa ser exorcizado. Apesar disso, a universalização do acesso ao maior número de anos possível à escola parece constituir, paradoxalmente, um ideal compartilhado por governos e pelos habitantes de qualquer nação modernamente constituída. Julgada a educação como “domesticadora” ou “reprodutora”, o acesso sempre mais amplo à escola compõe não somente a pauta de reivindicações de todos os grupos sociais, mas o programa declamado por todos os partidos e pela burocracia estatal em qualquer regime.

As razões pelas quais o acesso universal à educação básica (e hoje a níveis superiores de educação) tornou-se uma demanda praticamente sem contestação há bem mais de um século têm a ver com muitos fatores, entre os quais podemos enumerar: a construção de relativa unidade lingüística e cultural quando da formação dos Estados Modernos ou em situações específicas, como a necessidade de absorver minorias ou grupos de imigrantes; a reforma protestante e a reação católica exigindo capacidade de leitura da Bíblia; o avanço do capitalismo demandando a ampliação do setor letrado, e a necessidade dos impérios de constituir exércitos e burocracias eficientes.

Mas, especialmente desde o século XIX, com a organização dos trabalhadores, a educação passou a ser por eles vista não como instrumento de inculcação ou de disciplinarização dos pobres, mas principalmente como instrumento de ascensão social vertical e como mecanismo de acesso à cultura capaz de facilitar o trabalho e as lutas operárias. Se a valorização da “cultura popular” é coisa de intelectual, os códigos da cultura elaborada sempre foram valorizados pelas camadas dominadas.

Não deixa de ser interessante constatar que as elites de muitos países periféricos absorveram a ideologia necessária ao estabelecimento de leis educacionais que determinavam a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental praticamente ao mesmo tempo que os países coloniais dominantes à época. Mas a efetiva expansão do sistema deu-se de maneira muito heterogênea e de acordo com a riqueza social de cada país ou das regiões no interior de cada país. No caso brasileiro, em 1930 a taxa de participação (porcentagem de uma geração que eventualmente terá acesso ao ensino primário em algum momento de sua vida) *era de 65%, mas 50% não completavam a 3ª série*. Essa expansão, sem dúvida, ganhou novo alento no último meio século. A rapidez e o volume que o sistema de educação assumiu no pós-guerra, cujas proporções só podem ser avaliadas corretamente se tem presente as altas taxas de crescimento populacional, podem ser vistos como parte de um movimento mais amplo, mundial, que estende enormemente as oportunidades a todos os níveis e uniformiza, em certa medida, os currículos.¹⁹

O momento atual, pós-revolução educacional, coloca-nos diante de muitas interrogações e dilemas. Nos países centrais a cobertura é total até o secundário e, em alguns deles, atende toda a demanda no terceiro grau. No entanto, a qualidade da educação caiu — exceto naqueles países onde reconhecidamente o sistema manteve-se exigente como Alemanha e Japão, por exemplo. Mas mesmo neles pode-se identificar certa perda pontual de qualidade, como no caso do ensino superior de massas na Alemanha da última década. Elevados níveis de “analfabetismo funcional” por desuso aparecem em meio a culturas fortemente letradas,²⁰ obrigando a sofisticar (e relacionar com a mídia) a explicação do fenômeno que se agiganta em países fortemente organizados nacionalmente, com elevados níveis de renda *per capita* e razoável distribuição da renda e de serviços sociais. Regridem ao analfabetismo pessoas que freqüentaram *menos de quatro séries de escola básica*, resultado que não está muito distante daqueles encontrados na América Latina.²¹

Mas, se os países centrais não lograram fixar a aprendizagem de modo eficiente, eles ao menos tornaram residuais fenômenos como a repetência e a evasão. Este não é o caso da América Latina, onde, nos últimos decênios, ampliaram-se as oportunidades de acesso de tal modo que existe hoje, de fato, uma universalização teórica do ensino fundamental. O número de alunos inscritos é muito próximo ao de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente. A cobertura não é universal graças a elevados índices de repetência: na média, no Brasil de hoje, por exemplo, aqueles que concluem com êxito as oito séries do nível elementar (34% de uma geração) precisaram de 12 anos para fazê-lo e, se fossem testados no conteúdo do conjunto das séries, dificilmente recordariam a maior parte daquilo que estudaram.²²

Repetência como expressão do autoritarismo nas áreas periféricas?

Neste quadro, algumas hipóteses que vinculam autoritarismo e repetência fazem sentido. De saída, sistemas eficientes e exigentes são apresentados (e talvez o sejam) como mais autoritários que sistemas ineficientes. Nossos sistemas sofrem desde há muito os efeitos da pedagogia não-diretiva e do rogerianismo, elementos que se casam bem com características culturais anárquicas. Por outro lado, nunca se organizaram no sentido de preparar para exames compreensivos — a não ser na forma especial de cursinhos ou de “5ª série”, preparatórios para exames de ingresso no nível imediatamente superior por carência de vagas e, mesmo assim, com oscilações nos níveis superiores, onde freqüentemente adquirem um caráter habilitatório especializado.

No entanto, parece contraditório que professoras tão fascinadas pela não-diretividade condenem em massa à repetência na hora de dar a nota e que

o mesmo problema não se observe em sistemas mais exigentes, nos quais os alunos foram acompanhados em suas *performances* ao longo do ano. Como explicar esta contradição? Mais que isso: como explicar a insistência de crianças e suas famílias de se manterem nas escolas repetindo anos sucessivamente? Parece haver muito a explicar através do estudo da cultura docente e das famílias no que tange à repetência.

Encaixar-se-ia muito bem na explicação “classista” a repetência sistemática de alunos pobres em colégios pobres. No entanto, este fenômeno — com menor intensidade, mas não a ponto de torná-lo significativamente diferente — parece atingir todo tipo de colégio e todas as camadas sociais. Por certo que ele contém algum componente social, posto que a repetência na 1ª série, por exemplo, situa-se ao nível de 75% entre os alunos que se encontram entre os 10% mais pobres, enquanto atinge a taxa de 40% entre os 10% mais “ricos”. Mas estas taxas são, ainda assim, demasiadamente altas entre os setores de elevadas rendas, sugerindo que explicações de outra natureza devam ser buscadas.²³

É perfeitamente possível que, com formação mais precária e seduzida pelo não-diretismo, identificado como “moderno”, a professora de hoje não utilize ou utilize pouco métodos eficientes de ensino (que exigem atenção, trabalho de casa, tabuada, continhas etc.). O *laissez-faire* é também uma atitude cômoda diante de turmas grandes que um só professor tem dificuldades de controlar. O tradicional apoio familiar nos deveres de casa, ainda tão vivo em sistemas “exigentes” como o japonês, tornou-se problemático dada a massiva incorporação feminina à força de trabalho. As escolas, por sua vez, raramente dispõem de sucedâneo para esta tarefa (com horas de trabalho orientado na própria escola). Assim, a repetência se dá, em maiores proporções, numa escola em que tudo é mais pobre: a professora e sua formação, o aluno e sua família, seus conhecimentos e sua disponibilidade de tempo. Mas, em menores proporções, ainda elevadas, ocorre onde não há pobreza. Pior: as taxas caem muito lentamente ao longo das décadas. A taxa de repetência média nos anos 30 era de 60%; mais de meio século depois ela ainda é de 50%.²⁴ Alguns educadores julgaram que tais taxas se reduziram em escolas de tempo integral; no entanto, apesar da dificuldade de obter dados, depoimentos mostram que ela não caiu — motivo pelo qual começa-se a apelar para a “avaliação continuada” (promoção automática) no Rio de Janeiro e para “ciclos básicos de alfabetização” nas redes estaduais de Minas Gerais e São Paulo.²⁵

Haveria um descompasso entre o que é ensinado de maneira frouxa e o que é exigido, de maneira estrita? Se os métodos de ensino utilizados não funcionam bem, apelar-se-ia a professora à ameaça de repetência como instrumento autoritário de motivação, até mesmo como atestado de que o fracasso é apenas do aluno? A verdade é que, manifestação do autoritarismo docente, tal

ameaça não funciona como motivação dados os altos índices de repetência; mas pode ser parte de um discurso que transfere responsabilidade. Também deve-se considerar a hipótese de a idéia da repetência como punição para o não-cumprimento de uma tarefa que todos (pais, professores e alunos) julgam desagradável é um elemento integrado à vida escolar de maneira tão natural que a ameaça não surte efeito porque faz parte da trajetória esperada por todos. Por outro lado, a violência simbólica da repetência em meios afeitos à violência física, na ausência de mecanismos de mediação (como a discussão com os pais sobre os efeitos da repetência e a dependência de sua concordância com o conceito a ser dado), reforça a cultura familiar da submissão e do conformismo. Talvez por isso, ela não é suficiente para afastar o aluno da escola; mas o é para a aceitação da vitimização.

Parece que pais, professores e alunos enfocam a vida escolar como um dever que, não cumprido adequadamente, merece punição. Pode ser uma dupla punição para o aluno, que começa ao ser retirado dos folguedos para ir à escola; a revolta pode levá-lo a uma nova punição que toma a forma de repetência, torna o cotidiano escolar ainda menos interessante e afeta sua auto-estima, elevando a probabilidade de novas reprovações (o aluno novo tem o dobro de probabilidade de passar de ano que o repetente), tornando a repetência a principal causa da repetência.²⁶ A reação do aluno contra a disciplina, não apenas escolar, mas do estudo, mostrando resistência à incorporação na cultura letrada, faz com que os pais freqüentemente recebam a reprovação punitiva como justa, em circunstâncias nas quais o limiar demarcatório entre o justo e o injusto é nebuloso.

A ligação entre escola e ascensão social continua sendo feita pela população mais pobre, que mantém esperanças de mobilidade independentemente do que ocorre na realidade, até porque o mecanismo de culpabilização da vítima funciona para explicar qualquer fracasso. E mesmo quando, em períodos de recessão prolongada, a ascensão por via educacional terminou sendo percebida como improvável, a escolaridade permanece como instrumento para a manutenção da posição social relativa. Constata-se, além disso, que o rendimento dos que logram passar de um ano para o outro é pequeno, podendo-se observar uma forte regressão da aprendizagem dos conteúdos correspondentes aos anos escolares anteriores — permitindo concluir que há forte memorização e pouca compreensão daquilo que é ensinado e de sua utilidade. Este fenômeno não se restringe às camadas mais pobres, atingindo a todos aqueles que não logram vislumbrar ou absorver inconscientemente a gama de oportunidades que a sociedade oferece em conexão com a escolaridade, e muito deve à estrutura do meio familiar e de trabalho onde a utilidade dos conteúdos escolares para a sobrevivência nem sempre é clara.

Isso nos leva a crer que a regressão muito tem a ver com a maneira de transmitir, com um baixo nível de competência e precário *ethos* profissional do professor, com sua incapacidade de levar os alunos à percepção das possibilidades. Neste sentido, a extração social do professor é decisiva. Na escola elementar o aluno está sendo introduzido a uma cultura escolar letrada que contrasta freqüentemente com a sua cultura familiar e a “cultura de rua” em que vinha se socializando. Se também da parte da professora a cultura letrada foi assimilada de maneira precária, se não existe capacidade de pensar autonomamente em soluções alternativas para facilitar a aprendizagem do aluno, a reprovação pode ser uma saída para os dilemas e problemas do professor. O autoritarismo docente é tão mais forte quanto maior a insegurança do professor, ou seja, quanto mais precária sua formação e quanto maiores forem suas dúvidas a respeito de sua posição na sociedade.

Mais que isso: parece que estamos diante de um tipo de formação docente que não tem a aprendizagem real por parte dos alunos como objetivo. Falta um certo “espírito pedagógico” — que é tão mais forte quanto maior a tranqüilidade dos mestres em relação a valores e a conteúdos. O ritmo acelerado das mudanças associado a uma menor valorização social do professor parece contribuir para insegurança por parte dos mestres. Além disso, reza a tradição que o professor freqüentemente está menos comprometido com a efetiva aprendizagem pelos alunos do que com o cumprimento de um ritual docente nele centrado — o que leva a todo tipo de formalismo e ineficiência pedagógica. A chamada “pedagogia da primeira fila” pode aqui servir como exemplo: via de regra os professores não se sentem responsáveis pelos alunos que não aprendem nem julgam dever ser a sua atividade dirigida especialmente a eles, buscando ajustar a atividade docente de forma a motivá-los e conduzir a resultados escolares positivos.

Talvez se possa falar numa espécie de “cultura docente” que mistura disciplina (comportamento) com disciplina (conteúdo) tanto na forma de conduzir as aulas quanto na avaliação dos alunos. Infelizmente não existem estudos longitudinais que permitam constatar empiricamente a conexão entre autoritarismo docente e repetência. Além disso, nem sempre a repetência é visível porque ocorre sem reprovação formal no fim do ano — ela assume a forma de “afastamento por abandono” (alunos que, aconselhados pela professora ou a diretora, deixam a escola antes de ser avaliados e matriculam-se como alunos novos no ano seguinte) e de “repetência com aprovação” (através de subseriação). Esta última modalidade, aliás, pode ocorrer durante o ano letivo quando alunos “com dificuldades” são deslocados para uma subsérie anterior ou mesmo para uma série anterior.

É provável que se possa traçar para muitos países uma espécie de trajetória da melhoria (expansão inicial dos sistemas ligados a movimentos reformadores como o escolanovismo) e da deterioração do ensino, mais recente e diretamente ligada ao crescimento populacional e da rede escolar com queda dos salários e modificação da extração social do professor. Neste movimento não escaparam sequer os colégios de elite. Sem dúvida a massificação do sistema desempenha um papel, mas não explica tudo. Deve-se aqui mencionar que as novas necessidades cognitivas da população, bem como sua exposição a uma quantidade exponencialmente crescente de informações pelos meios de comunicação de massa, não provocaram no sistema educacional uma reformulação curricular compatível — o que, possivelmente, torna a escola cada dia mais distante das necessidades de competência da população diante da crescente demanda por habilidades cognitivas mais complexas da era pós-industrial.

Mas muitos são os que colocam todo o peso sobre a questão salarial. No entanto, a experiência mostra que a elevação dos salários não modifica a atitude do professor em relação à tarefa; seriam necessários muitos anos para que melhores salários lograssem modificar o recrutamento dos professores e suas atitudes. Seria, além disso, necessário um clima de estabilidade social e política capaz de permitir a continuidade de qualquer programa de valorização do professor para que chegasse a se refletir na qualidade do ensino. É no interior do movimento que qualifica o professor que uma posição iluminista vê a chance de reduzir o autoritarismo docente. Na medida em que o professor incorpora mais conteúdo e em que é obrigado a pensar por si mesmo, ele pode colocar em questão sua postura diante do aluno, levar também a ele e à sua família a pensar sobre os padrões que reinam nos âmbitos familiar e social.

Tal posição, porém, pode ser considerada equivocada por populistas que endeusam a cultura popular e ingênua pelos que reconhecem a complexidade das relações escolares, suas implicações sociais e psicológicas bem como a mistura que faz com que elementos autoritários convivam e se entrelacem com outros que poderiam ser considerados libertários. Se os populistas caem nas armadilhas da crença até o limite do imobilismo ou da aceitação de padrões profundamente antidemocráticos, os iluministas possivelmente atribuem à educação, à “comunicação de consciências”, um poder maior que o que ela pode pretender. Nas profundezas da estrutura social e da cultura, ao sabor não apenas das estruturas econômicas mas também das conjunturas de longo fôlego, decide-se o fundamental do destino da democracia. Nesta linha de raciocínio, para muitos a educação apenas arranha a superfície. Mas ao atingir a forma de raciocinar dos homens, seus valores e seus hábitos, o conteúdo de suas consciências, ela é um elemento fundamental das lutas, das conquistas e do exercício de direitos dos cidadãos em todos os países.

Num mundo que hoje ressalta as diferenças, em que a questão da diferenciação e das especificidades locais ou de grupos atinge em cheio a discussão educacional — como estamos assistindo de forma dramática no continente latino-americano —, a ela deve se agregar, sem preconceitos e sem que se escamoteie aquilo que de fato está em pauta, o debate acerca dos significados e das formas assumidas pela cidadania nos nossos dias e dos múltiplos papéis que cabem ao setor educacional em tal conjuntura.

Notas

1. Contamos com a promessa de Wanderley Guilherme dos Santos de desdobrar seu conceito de “cidadania divergente”. Ele pode até lembrar — por analogia — o de “racionalidade divergente” que encontramos em Claus Offe. Mas este último conceito exigiu pouca diferenciação, posto que está colado na dialética do Iluminismo.
2. A matriz da escola única é político-ideológica, assentada sob ideais igualitários, enquanto a matriz da segmentação é econômica.
3. Adorno, Th. W. “Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit”. *Erziehung zur Muendigkeit*. Ffm, Suhrkamp, 1969, p. 21.
4. Adorno, Th. W. “Erziehung nach Auschwitz”. *Idem, ibid.*, p. 90.
5. Adorno, Th. W. *Erziehung zur Muendigkeit*. *Op. cit.*, p. 133ss.
6. Adorno, Th. W. *Studien zum autoritaeren Charakter*. Ffm, Suhrkamp, 1973.
7. Adorno, Th. W. “Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit”. *Erziehung zur Muendigkeit*. *Op. cit.*, pp. 22-23.
8. Boétie, Etienne de la. *Discursos sobre a servidão voluntária*. São Paulo, Brasiliense, 1982 (tradução de Laymert Garcia dos Santos).
9. Heydorn, Heinz-Joachim. “Introdução à edição alemã do “Discurso sobre a servidão voluntária” de Etienne de la Boétie”. *Educação e Sociedade*, nº 29. Julho 1988, pp.5-30 (tradução de Vanilda Paiva e César Paiva). Trata-se de uma excelente e detalhada reconstituição do caminho intelectual e político do autor, que conduz a uma interpretação de sua obra numa direção oposta àquela que se difundiu no Brasil nos anos 80.
10. Venturi, Franco. *Il populismo russo*. Turim, Einaudi, 1972.
11. Walicki, Andrzej. *Marxisti i populisti: Il dibattito sul capitalismo*. Milão, Jaca Bok, 1973.
12. Adorno, Th. W. *Studien zum autoritaeren Charakter*. *Op. cit.*
13. Mannheim, Karl. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
14. Venturi, Franco. *Il populismo russo*. *Op. cit.*
15. Como no caso da “educação popular” no Brasil. Paiva, V. “Anotações para um estudo do populismo católico e a educação no Brasil”. In: Paiva, V. (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

16. Cheng, Nien. *Life and death in Shanghai*. Nova York, Penguin, 1988. Em certo sentido, pode-se considerar o que aconteceu no Cambodja durante o governo Kmer Vermelho, com seus dois milhões de mortos, o ápice da trajetória do populismo clássico em sua versão radical de esquerda.
17. Finger, Thomas (org.). *Higher education in the people's Republic of China*. Report of the Stanford Univ. Delegation, maio-junho 1980. Kwong, Julia. *Cultural revolution in China's School, may 1966-april 1969*. Stanford, The Hoover Inst. Press, 1988.
18. Meyer, John/Ramirez, Francisco/Soyal, Yasemin. “World expansion of mass education, 1870-1980”. *Sociology of Education*, nº 2. Abril 1992, vol. 65, pp. 128-148. Ramirez, F./Boli, J. “The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization”. *Sociology of Education*. Jan. 1987, vol. 60, pp. 2-17.
19. Meyer, John/Kamens, David/Benavot, Aaron. *School knowledge for the masses*. Washington, The Falmer Press, 1992.
20. Hautecoeur, Jean-Paul. *Alpha 90. Current research in literacy*. Quebec UIE, 1989.
21. De acordo com dados encontrados em pesquisa comparativa que envolve Chile, Argentina, Peru e El Salvador, sob a orientação de Isabel Infante.
22. Klein, R. e Costa Ribeiro, S. “O censo educacional e o modelo de fluxo: O problema da repetência”. *Relatórios de Pesquisa e Desenvolvimento* nºs 24/91, LNCC/CNPq, Rio de Janeiro, 29pp. Aceito para publicação na *Revista Brasileira de Estatística*, RBEs, IBGE.
23. Costa Ribeiro, S. “Educação e a crise moderna”. *Jornal — Brasil 90*. Secretaria de Estado da Cultura, Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 1992, pp. 5-6.
24. Costa Ribeiro, S. “A pedagogia da repetência”. In: *Estudos Avançados* 5/12. IEA/USP, São Paulo, maio/ago., 1991, pp. 7-21.
25. Davis, C. e Esposito, Y.L. “A escola pública: Um estudo sobre a aprendizagem nas séries iniciais”. In: *Estudos em Avaliação Educacional* 5. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, jan./jun., 1991, pp. 29-50.
26. Klein, R. e Costa Ribeiro, S. “O censo educacional e o modelo de fluxo: O problema da repetência”. *Op. cit.*

Social authoritarianism and education

ABSTRACT: This papers reviews theories and positionings which dominated educational areas from the beginning of the 70's. It emphasises the quality of basic education as the main actual problem to be tacked. It also questions the role of teacher and family culture as a way of reproducing the ongoing cycle of failure in School.