

Os desiguais resultados das políticas igualitárias

Classe, gênero e etnia na educação

Mariano F. Enguita

Departamento de Sociologia, Universidade de Salamanca

Tradução de Sonali Bertuol

*Conferência de abertura da XIX Reunião Anual da ANPEd,
Caxambu, setembro de 1996.*

Existem poucas dúvidas, acredito, sobre o caráter central e paradigmático da política educativa dentro do conjunto das políticas do Estado de bem-estar ou, mais genericamente, das políticas sociais do Estado. É verdade que outros capítulos sociais do orçamento podem mobilizar mais recursos, como os subsídios para os desempregados, os serviços de saúde ou as pensões, mas nenhum deles, como a educação, representa e incorpora a idéia de uma sociedade justa e de oportunidades igualitárias. Todos esses serviços, e outros, asseguram à população um acesso mínimo a certos bens (serviços públicos de saúde, educação obrigatória, subsídio básico, pensão assistencial), mas, para além disso, enquanto os outros possuem um caráter contributivo ou simplesmente reprodutivo (subsídio de acordo com a contribuição anterior, distintos níveis de assistência à saúde, pensões contributivas), o sistema educativo pretende manter um caráter igualitário, inclusive de discriminação positiva (educação compensatória, sistema de bolsas). O simples fato de que a política educativa afeta os cidadãos de modo direto no início de suas vidas, enquanto as outras men-

cionadas tendem a fazê-lo em fase mais avançada, ou mesmo ao seu final, redundando na diferença indicada, do mesmo modo que a crença geral de que a educação é por si mesma um importante determinante das oportunidades de vida, individuais e sociais. Para usar um jargão atual, os serviços de saúde ou a assistência social são políticas compensatórias, enquanto a educação é uma política ativa.

Se a política educativa adotou como objetivo central a igualdade das oportunidades educativas, podemos tratar de julgá-la — ainda que, a bem da brevidade, o façamos um tanto sumária e, portanto, superficialmente — contrastando seus resultados em torno das principais fraturas ou fontes de desigualdades sociais. Entendo que estas são, em sociedades como a nossa, as divisórias marcadas pela classe, pelo gênero e pela etnia. Caberia acrescentar ainda as diferenças territoriais; porém, trata-se de desigualdades de natureza distinta. A diferença consiste em que umas são interterritoriais, outras, intra-territoriais. As primeiras são logicamente menos visíveis para os indivíduos, enquanto as segundas permeiam a totalidade de sua vida cotidiana.

O alcance e a evolução das desigualdades interterritoriais dependem, no plano supranacional, da divisão internacional do trabalho e, no nacional, das características geográficas e históricas do país e, em particular, do processo de formação e de consolidação do Estado. Assim, é elementar que, para um nível semelhante de desenvolvimento, os países de maior extensão possam apresentar diferenças mais agudas entre as regiões, ou que a separação entre a cidade e o campo seja inversamente proporcional à distância e ao desenvolvimento das comunicações. A maioria dos países tem seu próprio “norte” e seu próprio “sul” interiores, ainda que a aplicação econômico-social da metáfora não obedeça necessariamente à distribuição geográfica dos pólos. Essas diferenças podem ser especialmente evidentes em países ainda em construção, como os ibero-americanos de um modo geral, ou que apenas se incorporaram parcialmente à corrente da primeira revolução industrial, como ocorre com a periferia sul do continente europeu. Contudo, em última análise, o Estado tende — entre outros motivos, porque faz parte de seu próprio compromisso — a homogeneizar a oferta educativa para além das fronteiras regionais e a reduzir as desigualdades, dentro dos limites técnica e economicamente factíveis, entre a cidade e o campo.

Bem diferente é o caso das desigualdades de classe, gênero e etnia. Em primeiro lugar, porque diante delas a ampliação da oferta educativa e dos recursos escolares é somente uma parte da solução, uma vez que estes são somente uma parte do problema. Em segundo lugar, porque, em se tratando de desigualdades mais patentes para todos e para

cada um, uma vez que se manifestam numa comparação, por assim dizer, com o vizinho ou com o irmão, a inquietação que despertam envolve mais facilmente a população em geral e os agentes sociais em particular. A melhor prova disso está no contraste entre as toneladas de literatura que se escreveram sobre essas formas de desigualdade educativa e o tratamento muito mais parcimonioso dado às desigualdades territoriais. Como que insistindo nisso, mas sobretudo pela limitação intrínseca ao fato de viver e trabalhar num país em que o Estado alcançou, para esses efeitos (não para outros, certamente), uma implantação homogênea, vou ocupar-me justamente dessas desigualdades interterritoriais e interindividuais.

Passados e processos similares

Embora as desigualdades de classe, gênero e etnia sejam realidades distintas e requeiram tratamentos diferentes, elas apresentam importantes paralelismos que, em combinação com os contrastes associados, permitem, acredito, uma melhor compreensão tanto das desigualdades em si como das políticas com que se têm defrontado.

Os trabalhadores, as mulheres e as minorias étnicas seguiram processos até certo ponto semelhantes com relação à escola. Em primeiro lugar, foram simplesmente excluídos de escolas que eram da pequena e média burguesias, para homens e não para mulheres e para a etnia dominante. É impensável abranger aqui os detalhes desse processo, mas permitam-me indicar algumas pistas. As escolas nasceram como um fenômeno urbano, limitado à burguesia — no sentido primitivo — acomo-

Quadro I: Classe, gênero e etnia

Desigualdade	Classe	Gênero	Etnia
Relação necessária	Exploração	Discriminação	Discriminação/ segregação
Relação eventual	Discriminação	Exploração	Exploração
Base presumida	Capacidade	Sexo	Raça
Grupos em desvantagem	Trabalhadores	Mulheres	Minorias

dada e a um setor da pequena burguesia vinculado ou candidato a vincular-se a funções eclesiásticas, burocráticas ou militares. Os demais, os camponeses e, em boa medida, os artesãos, para não falar do resto — os que não tinham terras nem ofício, o protoproletariado das cidades —, estavam excluídos de direito ou de fato. As mulheres, por sua vez, foram excluídas de fato — eram criadas junto a suas mães — ou incorporadas a “escolas” nas quais nem sequer se ensinavam as primeiras letras, mas apenas disciplina, piedade e boas maneiras. As minorias étnicas, por fim, acumularam episódios de exclusão, expressa até muito recentemente: entre nós, por exemplo, os ciganos foram excluídos primeiramente de direito — do mesmo modo que das corporações de ofício e de outras instituições — e depois, em grande medida, de fato, pois sempre se encontravam nos bolsões de não-escolarização nas zonas rurais pobres, nas periferias urbanas mais marginais, etc.

Há dois bons indicadores disso, normalmente ignorados por essa história da educação que se confunde com a história das doutrinas pedagógicas. O primeiro está nas próprias doutrinas: ao contrário do que às vezes se afirma e quase sempre se deixa entender explicitamente, a Ilustração, corrente de pensamento que podemos situar justamente nas origens da pedagogia da época contemporânea, não foi um movimento inequivocamente favorável à educação dos trabalhadores, das mulheres e das minorias étnicas ou dos povos das colônias. Muito pelo contrário. A maioria dos *philosophes*, entre eles alguns tão destacados como Voltaire, Mirabeau ou Destutt de Tracy, foi abertamente hostil à educação popular, e outros a ignoraram ou falaram da educação da nobreza e da alta burguesia como se fosse a educação em geral, indicando assim que, para eles, o mundo civilizado terminava nos limites dessas classes sociais, como era o caso de Rousseau (o que fica perfeitamente claro no modelo nobiliário de educação do *Emílio* ou nas investigações sobre se a baixa nobreza deveria ou não se educar junto com a alta nas *Considerações sobre o governo da Polônia*); e,

sem dúvida, a outra corrente do pensamento ilustrado, os economistas (e, com eles, os filósofos ingleses), nunca teve a menor dúvida de que as classes populares não deveriam ser senão disciplinadas e capacitadas para o trabalho. Quanto às mulheres, apenas Condorcet, entre todos os ilustrados de primeira linha, advogou firmemente por sua educação em termos equiparáveis aos dos homens. Finalmente, as doutrinas sobre a educação da razão humana não eram aplicáveis de nenhuma forma aos povos “selvagens”, coisa que na época era óbvia e não precisaria sequer ser mencionada, mas da qual se encarregou de lembrar justamente um ilustre ministro francês com uma larga experiência na administração colonial, Jules Ferry, ao afirmar que a Declaração dos Direitos do Homem não havia sido escrita para eles.

A segunda pista é dada pela história do magistério, concretamente, do recrutamento ou formação de professores especiais para esses grupos: trabalhadores, mulheres, minorias. No século XIX, os inspetores de indústria britânicos chamavam a atenção para o fato de que os professores das escolas dominicais, as únicas que por lei tinham de atender as crianças trabalhadoras, freqüentemente tinham dificuldades para escrever seu nome ou não o sabiam fazer em absoluto, pois se tratava, na realidade, de operários retirados do trabalho manual por sua idade avançada ou por incapacidade física, que a empresa destinava a essas funções, que tinham de aceitar por falta de alternativas. Na Espanha, existiu durante um período o que uma investigação recente denominou, laconicamente, “a professora analfabeta”, professoras que não sabiam ler nem escrever, pois seu objetivo era educar as meninas, e estas poderiam bastar-se com a piedade, as boas maneiras, a submissão e a iniciação nas tarefas do lar. Também no sul dos Estados Unidos houve, durante longo tempo, centros especiais dedicados à formação de professores especiais que dariam aulas às crianças negras em escolas especiais, e creio que se poderiam encontrar múltiplos exemplos com relação a outras minorias em outros lugares.

Quadro II: O processo de incorporação

Desigualdade	Classe	Gênero	Etnia
Fase de exclusão	Não-escolarização, internamento, aprendizagem	Não-escolarização, educação doméstica	Não-escolarização, evangelização
Fase de segregação	Escola popular	Escolas separadas	Escolas-ponte
Fase de integração	Compreensividade	Co-educação	Integração
Incorporação à escola	De classe média	Masculina	Nacional, <i>paya</i> * etc.
Na realidade	Assimilação	Escola mista	Aculturação

Numa segunda etapa, esses grupos foram escolarizados de forma segregada. Os trabalhadores e as classes populares o foram nas “escolas alemãs” (assim chamadas na Itália), nas *petites écoles*, nas escolas populares, nas *Volkschulen* etc., que inicialmente não eram o nível primário de um sistema unificado, mas o único nível e tipo de educação ao qual tinham acesso, enquanto seus coetâneos das classes privilegiadas acorriam aos institutos, liceus, *Gymnasia*, *public schools* etc., que contavam com suas próprias classes preparatórias para os de menor idade. Esse dualismo ainda está fortemente presente na linguagem escolar, não apenas na conservação de alguns dos termos mencionados, como também em outros pares de conceitos que em parte perderam seu sentido, mas que nos lembram que a atual diferença de grau entre primário e secundário foi, outrora, uma diferença de classe: mestre/professor, escola/colégio, aluno/estudante, instrução/ensino... A essa divisória depois se superpôs, em muitos casos, a que separa a escola privada da escola pública, a primeira normalmente reservada aos grupos sociais mais favorecidos.

As mulheres foram escolarizadas durante muito tempo em centros separados, uma situação que em numerosos países se prolongou até há relativamente pouco tempo. Se havia recursos materiais e econômicos e uma densidade suficiente de população, criavam-se centros diferentes para cada sexo já desde a escola primária. Se não, separavam-se meninos e meninas em classes distintas dentro da

mesma escola, ou pelo menos colocavam-se os meninos a cargo do professor e as meninas, à parte, a cargo de uma professora ou da esposa do professor, que não necessariamente o era também. Isso era acompanhado de programas de estudo pelo menos parcialmente distintos na escola primária, e mais ainda na secundária.

Com as minorias étnicas foi a mesma coisa; inicialmente de direito, como as escolas para negros do sul dos Estados Unidos, e depois de fato, como as escolas dos bairros negros do norte (não foi por acaso que a campanha dos direitos civis teve sua prova de força na política de *busing*, de transporte das crianças negras em ônibus para escolas dos bairros brancos). Na Espanha, os ciganos foram, durante a década de 70 e início da de 80, concentrados nas chamadas escolas-ponte; mesmo hoje, a incorporação forçosa à escola sem uma paralela incorporação plena à economia dominante está produzindo um novo fenômeno, que começa a ser chamado de “colégios públicos com ciganos”, ou seja, colégios públicos nos quais se concentram em grande proporção os ciganos e minorias étnicas de origem imigrante, porque estão situados em zonas pobres e/ou de assentamento, e dos quais então se retiram os *payos* ou simplesmente os nacionais — como no *white flight* patro-

* *Payo, paya*: termo com que os ciganos na Espanha se referem às pessoas e ao universo não-ciganos. (N.T.)

cinado pelos brancos norte-americanos quando os negros chegaram a suas escolas —, com o que se fecha o círculo e acabam por se constituir encraves ou guetos escolares étnicos.

Numa terceira etapa, todos esses grupos foram ou estão sendo incorporados ao que consideramos escolas ordinárias. Disso se ocuparam três reformas, que foram batizadas com diferentes nomes: compreensividade, co-educação, integração. Mas essas escolas “ordinárias” são também as escolas da pequena e média burguesias, dos homens, da etnia dominante. Podemos dizer, então, que os trabalhadores foram incorporados à escola burguesa, as mulheres à dos homens e os ciganos à dos *payos*.

Para isso não se precisou de conspiração nem de nenhum plano perverso. Não é que ninguém tenha se proposto a fazer uma escola hostil aos novos grupos, mas simplesmente que ela se havia configurado previamente na medida dos outros. Depois de tudo, os outros, ou seja, as classes média e alta, o gênero masculino e a maioria étnica, não apenas estavam ali há tempos, como também aos mesmos grupos já pertencia o professorado e, principalmente, as autoridades com capacidade de decisão tanto em cada centro quanto na administração educativa de um modo geral. Mas, sobretudo, sua cultura, suas atitudes, seus valores, suas formas típicas de comportamento, suas visões de mundo de si e dos

demais eram, como ainda são em grande medida, as dominantes na sociedade global e, muito particularmente, entre suas elites. Mais ainda: a escola havia sido fundada e estendida, pode-se dizer, para propagá-las: para difundir e legitimar a “cultura culta”, ou seja, o modo de vida da classe média; para socializar com vistas às instituições econômicas e políticas extradomésticas, ou seja, a metade do mundo então nitidamente masculina; por fim, para construir uma identidade nacional, vale dizer, diferenciada do exterior e sem diferenças internas, e para fomentar o progresso e o avanço da civilização, isto é, para aprofundar as distâncias em relação às culturas pré-industriais.

Reformas equiparáveis com resultados díspares

Todavia, os processos e os resultados dessas reformas foram bastante distintos, e nem sempre no sentido esperado, pelo menos inicialmente. A reforma compreensiva, sem dúvida, é a que mais atenção requereu, a que esteve mais no centro dos debates educativos, a que antes foi empreendida e a que teve por detrás de si agentes coletivos mais ativos e com maior clareza de propósitos. Pense-se simplesmente em como se chegou durante muito tempo a identificar a desigualdade com a desigual-

Quadro III: Processos, resultados e agentes das reformas

Desigualdade	Classe	Gênero	Etnia
Reforma	Compreensividade	Co-educação	Integração
Processo	Longo, antigo (desde as décadas de 50-60)	Mais recente (desde a década de 70)	Muito recente (Europa) (na década de 80)
Lugar	Central, prioritário	Em segundo plano	Marginal, seccional
Nível de organização do grupo	Muito alto, sobretudo na Europa	Comparativamente muito baixo	Alto em países de assentamento, baixo no resto
Resultado (alcance)	Medíocre	Brilhante	Péssimo
Resultado (homogeneidade)	Média (desigual)	Alta (uniforme)	Baixa (casuístico)

dade de classe, ou no papel predominante da esquerda e de seu discurso, e sua vinculação preferencial à classe trabalhadora. A reforma co-educativa em geral foi posterior, embora nem sempre, e, em todo o caso, muito mais discreta e silenciosa: não contou com grandes apadrinhadores organizados equiparáveis aos partidos de esquerda (em cujo discurso e em cujos programas ocupava e ainda ocupa um papel menos importante) ou aos sindicatos. A reforma integradora das minorias étnicas é muito mais recente, embora em alguns casos bastante sonora, e os coletivos afetados mantêm atitudes muito diversas, desde a reivindicação e o ativismo dos negros norte-americanos até o rechaço ou a passividade entre os ciganos espanhóis.

Os resultados diferem mais ainda. Os mais brilhantes são, sem dúvida, os da incorporação das mulheres. Hoje, elas apresentam taxas de permanência, acesso e promoção superiores às dos homens em todos os níveis educativos, embora ainda não tenham acesso aos mesmos ramos e especialidades. Ainda que um tratamento mais detalhado exigisse uma maior diferenciação segundo o tipo de capacidades, ramos da educação etc., devemos assinalar que em geral as mulheres obtêm melhores resultados do que os homens, tanto em termos formais (qualificações, credenciais) como reais (provas “objetivas”, ou seja, testes e outras provas à margem da avaliação regular). De um modo geral, pode-se dizer que as mulheres estão conseguindo uma educação similar à dos homens de sua classe e etnia (existem alguns redutos masculinos e, certamente, outra coisa é o acesso ao mercado de trabalho), o que equivale a afirmar que os resultados das reformas em geral foram positivos para todas as mulheres, independentemente de sua classe e etnia.

Os efeitos da reforma compreensiva, por sua vez, foram medianos ou medíocres por toda a parte, apesar de sua duração mais longa e da maior ênfase posta nela. Apesar de, sem dúvida, ter melhorado muito a educação dos que menos recebem, e ainda que se possa afirmar que aumentaram as oportunidades de mobilidade educativa, a origem de classe continua pesando fortemente sobre as oportuni-

des escolares (e também, depois, sobre os efeitos desses resultados no mercado de trabalho). Aqui é preciso acrescentar, no entanto, que os efeitos das reformas para os trabalhadores, como para as mulheres, *urbi et orbi*, são bastante variados: não foram iguais para todas as classes, nem proporcionalmente iguais, e provavelmente melhoraram mais o rendimento e as oportunidades da pequena burguesia urbana ou dos trabalhadores do setor de serviços do que dos camponeses ou da classe operária industrial. Quanto às minorias étnicas, temos de começar por dizer que os resultados são muito mais díspares, mas também com maior tendência ao desastre.

Mais díspares, porque a dimensão da etnicidade é, por definição, mais ampla, são portanto os resultados dos diversos grupos étnicos minoritários. Existem minorias com resultados brilhantes, como acontece hoje nos EUA com muitos dos grupos de origem asiática ou aconteceu antigamente por toda a parte com os judeus, o que parece estar ligado a seu papel de minorias comerciantes, com uma boa situação econômica (judeus, indianos nos portos livres, chineses em outros países asiáticos), ou a sua procedência de sociedades, embora muito diferentes das nossas, já por si altamente estruturadas e muito distantes da sociedade *folk* e da economia de subsistência (em geral, a imigração asiática, particularmente a japonesa, a chinesa e a indochinesa a países ocidentais). Contudo, junto a estas estão outras minorias com resultados desastrosos, como os negros e os hispânicos na América do Norte de origem dominante anglo-saxônica (*pace* México), ou como os grupos ciganos tradicionalistas na Espanha. E, como as minorias de piores resultados costumam ser incomparavelmente mais numerosas do que as outras, a diversidade tende em conjunto, como foi indicado, ao desastre.

Um possível motivo para isso é o simplesmente econômico. As famílias de classes sociais distintas têm diferentes níveis de riqueza e de renda, e as de grupos étnicos distintos também, possivelmente em maior grau, enquanto qualquer família tem os mesmos recursos, em princípio, para seus filhos e para suas filhas. O argumento é sólido, mas não se deve

Quadro IV: As desigualdades econômicas

Desigualdade	Classe	Gênero	Etnia
Resultado	Medíocre	Brilhante	Péssimo
Capacidade econômica	Recursos desiguais entre unidades familiares	Recursos iguais em cada unidade familiar	Recursos desiguais, com possível carência total (párias, círculo de pobreza)
Disposição para usá-los na educação	Valorização distinta da educação	Prioridades no processo de equiparação	Valorização distinta, com possibilidade de indiferença ou rechaço

exagerar sua importância. Em primeiro lugar, porque a maioria da população já possui acesso sem muitos problemas a uma mesma dose básica inicial, mas bastante considerável, do mesmo tipo de escolaridade (equipamento, meios, programas, professores) qualquer que seja sua classe, seu gênero e sua etnia, mas, em condições semelhantes ou muito parecidas, continuam sendo produzidas enormes diferenças de resultados.

Em segundo lugar, porque afirmar que as famílias têm os mesmos recursos potenciais para seus filhos e para suas filhas é uma coisa, porém supor que irão destiná-los de forma igualitária é outra, uma vez que significa aceitar como hipótese o que era justamente o problema, pois as famílias não precisaram evoluir menos do que as escolas, e pode-se até mesmo afirmar que o fizeram e ainda o fazem mais lentamente. De fato, o argumento pode ser transposto parcialmente para o âmbito das classes e das etnias, pois, independentemente das distintas dotações econômicas, é possível que aquelas, tanto umas como as outras, apresentem disposições muito diferentes perante a educação ou, mais exatamente, perante a opção de investir nela uma parte maior ou menor de seus recursos, tanto em dinheiro quanto em tempo. É um lugar-comum dizer que a classe média dá mais importância à educação do que a classe operária, e, sem dúvida, precisaríamos de distinções muito mais finas que nos permitissem separar os empregados administrativos dos trabalhadores manuais, os quadros diretivos e profissionais dos empresários etc. De

modo semelhante, os grupos étnicos podem atribuir e atribuem valores bastante distintos à educação, segundo sua cultura peculiar e sua visão de seu próprio lugar na sociedade à sua volta. Dois exemplos extremos para mostrar essa grande variabilidade: por um lado, o valor muito elevado que lhe concedem os judeus, talvez por sua tradição religiosa especialmente apegada à interpretação das escrituras, por seu cosmopolitismo como minoria dispersa entre nações mas com laços de solidariedade supranacionais e pelo fato de que a educação é, depois do ouro, o ativo mais fácil de transportar em caso de fuga, uma experiência desoladoramente freqüente; por outro lado, o escasso valor que lhe concedem os ciganos, com sua cultura claramente ágrafa e seu modo de vida adaptado aos interstícios das sociedades à sua volta, mas ao mesmo tempo baseado na manutenção das distâncias. A incomparável contribuição dos judeus à cultura ocidental só pode ser compreendida a partir de uma forte identificação com a instituição escolar, própria ou alheia; o rechaço dos ciganos à escola, por fim, resulta perfeitamente coerente da perspectiva de proteger e manter seu modo peculiar de vida e, em particular, sua economia e sua solidariedade grupal.

Culturas, subculturas e papéis

Parece-me, contudo, tanto ou mais relevante, embora menos freqüentemente mencionada, outra diferença. Os grupos étnicos distinguem-se tipica-

mente uns dos outros por sua cultura, não importa o que isso seja; as classes sociais fazem parte de uma só sociedade e uma só cultura, embora possam — mas não necessariamente, ou não todas, de acordo com o conceito de classe que utilizemos — alimentar variantes mais ou menos distintas dessa cultura, o que se costuma chamar de subculturas; homens e mulheres, porém, pertencem a uma mesma cultura e subcultura, diferenciando-se simplesmente pelos distintos papéis sociais que estas lhes atribuem.

Ao dizer que os grupos étnicos ou são culturas, ou se distinguem uns dos outros por sua cultura, não pretendo de modo algum entrar no debate sobre o conceito de cultura, muito menos na longa discussão sobre se a cultura é algo essencial, ou primordial, em função do qual se estabelecem os limites entre o endogrupo e o exogrupo, ou se, pelo contrário, é o próprio empenho pela manutenção dos limites que exige uma ou outra vez a reformulação dos elementos culturais que definem o grupo. Ao contrário, quero assinalar que, sendo a primeira hipótese a certa, isso já é suficiente para meu argumento, mas se a segunda é que é a certa (aumentarei, para os curiosos, que esta é minha opinião sobre o que realmente ocorre num mundo no qual ninguém mais está isolado), tanto melhor para ele, pois *a fortiori* esses limites terão de aparecer e se manter numa e perante uma instituição cuja vocação original é varrê-los da face da terra.

As classes sociais enquanto tais (isto é, se não se sobrepõem aos grupos étnicos, como às vezes acontece) formam partes, altas ou baixas, dominantes ou dominadas, cultas ou incultas, exploradoras ou exploradas, de uma mesma e única cultura nacional. Uma nação é precisamente isto em boa medida: a incorporação e a assimilação do povo à cultura da elite, das classes baixas à das classes altas. Mas esse processo de fundo requer muito mais tempo do que o requer a simples constituição da nação como unidade de Estado (poder político) e de território, motivo pelo qual a fissura entre as classes dentro de qualquer Estado nacional, inclusive do mais homogêneo étnica e culturalmente, fissura ainda vigente por toda a parte em todos os sentidos, não é simplesmente uma fissura econômica, entre exploradores e explorados, entre possuidores e despossuídos, entre ricos e pobres, etc., mas também uma fissura cultural que separa a grupos sociais com modos de vida e concepções de mundo nitidamente distintas, pelo menos nos extremos e por mais que se possa sempre observar uma zona intermediária de confusão e ambigüidade. Esse é o sentido de falar de subculturas, todas elas entendidas como variantes fortes de uma mesma cultura.

De ordem muito diferente é o caso dos papéis de gênero. É claro que podem ser papéis abertamente distintos, sem dúvida díspares e inclusive em boa medida contrapostos, mas sempre se trata de papéis atribuídos e aprendidos numa mesma e única cul-

Quadro V: As diferenças culturais

Desigualdade	Classe	Gênero	Etnia
Resultado	Medíocre	Brilhante	Péssimo
Cultura dos diferentes grupos	Subculturas (variantes de uma cultura global)	Papéis (numa cultura e subcultura únicas)	Culturas (distintas, talvez inclusive contrapostas)
Composição social docentes	Distanciamento do trabalho manual	Feminização	Homogeneidade étnica, segmentação, <i>passing</i>
Mentalidade profissional docentes	Culta, escolar, pequeno-burguesa	Geral Feminizada?	Universalista, assimilacionista

tura (e subcultura), e para serem desempenhados em seu interior. (Não quero dizer com isso, contudo, que as diferenças de papéis de gênero sejam iguais, nem equiparáveis em todas as culturas: é manifestamente menor a desigualdade entre homens e mulheres, por exemplo, nos países árabes-islâmicos do que nos de raiz européia-cristã, assim como, dentro destes, nos países escandinavos do que nos latinos.) Os papéis de gênero podem ser profundamente desiguais em si, mas creio que isso já não é muito relevante hoje em dia em relação à educação, ou não no sentido em que habitualmente se pensa — salvo, é claro, se incluem definições expressas do acesso à educação ou tenham conseqüências indiretas sobre ele, como quando os ciganos ou os muçulmanos exigem que se separem os jovens de sexo diferente a partir de certa idade, inclusive nas aulas, e retiram suas filhas das escolas mistas. Em todo caso, a língua e seu uso cotidiano, o consumo de bens e serviços culturais, a valorização geral da educação, o nível escolar dos pais etc., todos eles elementos de grande efeito sobre o rendimento escolar da prole, são únicos em e para cada família e, portanto, os mesmos para seus descendentes de ambos os sexos.

Nada disso teria importância se a escola transmitisse e valorizasse uma cultura neutra, ou múltipla, ou alheia a todos. Mas, como foi dito, cada grupo tardiamente incorporado o foi a uma escola feita na medida do que estava do outro lado da divisória, de modo que este joga sempre com vantagem e aquele com desvantagem. A cultura escolar não é, como já se criticou exaustivamente, “a” cultura no singular, a única cultura possível ou a melhor sem dúvida de todas as imagináveis, mas sim uma delas. Mais do que isso: é uma cultura (étnica), uma subcultura (de classe) e talvez destaque um tipo de papel (de gênero). Não quero com isso, nem de longe, pregar um relativismo cultural no qual, como à noite, todos os gatos sejam pardos. Acredito firmemente que a cultura ocidental é muito melhor que suas concorrentes, especialmente por seus valores de respeito à vida, liberdade e igualdade, sem dúvida insuficientemente realizados, mas

inequivocamente presentes nela; acredito também que a cultura da classe média deu lugar a criações do intelecto e da sensibilidade humana situadas à frente do que quer que se possa extrair da chamada cultura popular; e acredito, por fim, que os papéis masculinos contêm um elemento de liberdade ante a natureza, a reprodução e a família de que carecem os papéis femininos tradicionais. Mas acredito também, não com menor convicção, que cada um desses ganhos foi obtido ao preço de perdas consideráveis, assim como que as perdas acabam sendo justamente maiores onde os ganhos são menores. Desse modo, em primeiro lugar, a opção pela cultura ocidental não nos deveria levar a menosprezar os valores das demais culturas, não apenas para aqueles que fazem parte delas (como sustenta o novo relativismo cultural da nova direita: todo o mundo é magnífico desde que fique em sua casa), mas também para nós mesmos, nem a esquecer que os melhores ganhos culturais sempre surgiram da mestiçagem, na fronteira; em segundo lugar, o reconhecimento dos melhores ganhos da cultura das elites não nos deve fazer omitir a unilateralidade do modo de vida, os valores e as visões de mundo sobre os quais floresceu, por exemplo, o menosprezo ao trabalho manual; em terceiro lugar, o compreensível desejo e o indiscutível direito das mulheres de ter acesso à mesma condição e posição que os homens não nos deveria impedir de entender que estes as conseguiram renunciando a quase que a metade de si mesmos, por exemplo, ao pleno exercício e desfrute da paternidade.

O que acontece, conseqüentemente, é que o grau de distância ou de oposição perante a cultura escolar “(pequeno-)burguesa”, masculina e etno-majoritária é bastante distinto segundo proceda do que denominamos diferenças culturais, subculturais ou de papéis, isto é, segundo pensemos nas minorias, nos trabalhadores ou nas mulheres. Qualquer que seja o valor relativo de cada cultura, cada subcultura ou cada modelo de papel frente a sua(s) possível(eis) alternativa(s), o fato mais geral e elementar é que são diferentes, o que implica distância, e possivelmente opostos, o que supõe conflito. Por

consequente, segundo quais sejam sua cultura, sua subcultura e seu papel atribuído na origem, os alunos encontram-se em posição distinta perante e em relação à instituição escolar.

Do outro lado da relação pedagógica, a composição social e a mentalidade típicas dos principais agentes da instituição escolar, o professorado, talvez tenham reiterado o mesmo sentido. O magistério foi, a princípio, de origem social média-baixa em termos de classe, masculino e da etnia majoritária. Sua procedência de classe poderia implicar certa proximidade intergeracional ao mundo do trabalho manual, mas sua trajetória foi, desde o começo, a de um progressivo afastamento deste. O professor de origem humilde é, talvez, a melhor exemplificação do que Gramsci chamava de “a traição — de classe — do bolsista”: um desertor social — o que quase todo mundo quer ser, por outro lado, de forma que não se entenda isso como uma desqualificação coletiva, e menos ainda como um estigma individual. A própria opção pela docência é, em todo o caso, uma variante entre outras da opção mais geral pelo trabalho intelectual diante do trabalho manual, o que por si só, especialmente nas origens da escolarização universal — quando o trabalho assalariado, e mesmo simplesmente o trabalho, era de forma esmagadora trabalho manual na acepção mais estrita do adjetivo —, já representa um distanciamento da classe de origem. Um distanciamento, digamos também, presumivelmente mitigado em algum grau pelo componente vocacional, solidário, inclusive missionário, sempre perceptível — embora não insensível ao passar do tempo — na opção pela profissão docente.

Posteriormente, a feminização da docência significou não só a mudança de sua composição de gênero — que é um outro nome para a mesma coisa —, mas também uma mudança em sua composição de classe. O professor homem de origem de classe humilde foi progressivamente substituído pela professora mulher de origem de classe média ou média-alta (que sua família havia feito cursar o magistério, ou alguma licenciatura que a conduzisse ao ensino, enquanto ao homem, faziam-no estudar al-

guma coisa com melhores perspectivas econômicas); professora que, apesar disso ou precisamente por isso, contrairia matrimônio com um varão de *status* ocupacional e uma classe social possivelmente superiores aos de sua própria ocupação de destino e equiparáveis aos de sua classe de origem. Em outras palavras, tanto na origem como no destino, a classe social da professora está mais afastada da classe operária ou das classes trabalhadoras do que a do professor homem. Mas, em termos de gênero, isso sem dúvida significou uma maior proximidade e compreensão entre os — agora, em grande proporção, as — docentes e as discentes, assim como uma oportunidade inusual, para as meninas, de ver mulheres em papéis extradomésticos.

No que concerne à composição étnica, podem ocorrer muitas variantes, mas as mais prováveis entre os grupos étnicos autóctones são duas: uma consistindo em que, tendo o grupo minoritário suas próprias escolas, tenha também seu próprio magistério, mas que, ao integrar-se num único sistema escolar, aquele resulte mais ou menos preterido (p. ex., os negros nos EUA); outra, que o grupo não consiga ter nenhuma presença significativa no magistério (p. ex., as populações nativas nos países de colonização anglo-saxônica e os ciganos na Espanha). No primeiro caso, além disso, é bastante plausível que os membros da minoria incorporados ao magistério registrem certa tendência a aderir aos valores do grupo dominante, inclusive a renegar abertamente os de sua própria origem: a “traição” de classe do bolsista tem seu correlato étnico no conformismo do *pai Tomás*. Os imigrantes, pela própria natureza de sua relação com a sociedade de acolhida, dificilmente encontrarão semelhantes étnicos na instituição escolar, pois para isso teriam de esperar, pelo menos, a terceira geração (a segunda geração são os filhos dos imigrantes originais que se escolarizaram pela primeira vez no país anfitrião, e, na medida em que alguns destes cheguem a desempenhar a docência, seus filhos poderão ver de perto ou de longe mestres e professores da própria minoria), e possivelmente a quarta ou mais (pois o acesso à profissão docente implica certo grau de

êxito escolar — ainda que não necessariamente social — que, como vimos argumentando, não é frequente entre as minorias). Os imigrantes, pois, tem de esperar que uma parte deles, pelo menos, converta-se em autóctone para poderem ver a si mesmos diante da lousa.

Em resumo, a composição social do magistério teria variado em detrimento dos alunos de classe baixa e em favor das mulheres, mas sempre mantendo-se bastante desfavorável às minorias étnicas.

Em termos culturais, de mentalidades, o balanço pode ser semelhante. Um docente é, por definição, alguém que sobreviveu à escola e que decidiu ficar nela, o que quer dizer que se sente ou que se sentiu em algum momento relativamente à vontade entre suas paredes. É pouco provável, pois, que compreenda facilmente quem rechaça a cultura, os modelos de comportamento, os valores e as promessas da escola em nome dos que são próprios à fábrica, ao trabalho manual etc. Por outro lado, o docente é educado numa cultura em parte real e em parte pretensamente universalista, mas de qualquer forma com essa vocação, o que pode se converter — e, amiúde, converte-se — num sério obstáculo para sua aceitação de outras culturas. Não obstante, os valores de ordem, convivência, trabalho em equi-

pe, comunicação verbal etc., característicos da escola e necessários para seu funcionamento regular, talvez pelo simples fato de ser uma instituição que ocupa tantas horas da vida da infância, poderiam resultar mais favoráveis aos modelos de comportamento típicos do gênero feminino do que aos de estrutura masculina. Além disso, a feminização da docência poderia significar, pelo menos potencialmente, um conflito entre segmentos de papéis para os meninos (subordinados como meninos etc., mas dominantes como homens perante a professora em posição inversa) e não para as meninas.

Graus de identificação e estratégias

Por último, mas talvez mais importante, devemos deixar de considerar os grupos afetados em termos puramente passivos, como objeto dos agentes da instituição, como representação involuntária de uma cultura, uma subcultura ou um *status* que os situam mais longe ou mais perto da cultura escolar, para passar a contemplá-los como protagonistas de estratégias individuais e grupais. Acredito que possamos fazê-lo a partir de seus presumíveis (e, segundo diversos estudos a respeito, observáveis e fundamentados) graus de identificação expressi-

Quadro VI: Estratégias dos atores

Desigualdade	Classe	Gênero	Etnia
Os grupos são	Subculturas	Papéis	Culturas
Identificação expressiva	Baixa para a classe operária, alta para a classe média	Alta em qualquer caso, em comparação com família ou trabalho	Variável de acordo com a distância cultural, relações grupais, grau de fechamento....
Identificação instrumental	Baixa ou alta de acordo com a crença em mobilidade, com certa independência da classe	Alta em qualquer caso, como melhor mecanismo de acesso ao mercado de trabalho e ao matrimonial	Alta em alguns imigrantes, baixa em grupos fortemente marginalizados
Racionalidade instrumental individual	Mobilidade: promessa certa para o indivíduo, falsa para o coletivo	Promessa certa pela expansão do trabalho no setor terciário e quaternário	Depende do tipo de incorporação do grupo: ex.: judeus x ciganos

va e instrumental com o meio e com a cultura escolares. Simplificando bastante, direi que chamo de identificação expressiva a identificação com a escola como um fim, por si mesma, como um contexto no qual o aluno se encontra à vontade ou não sem necessidade de outras considerações; alternativamente, identificação instrumental seria a confiança nela como um meio, como instrumento para conseguir alguma outra coisa considerada como um fim, provavelmente para conservar ou obter um bom emprego, um bom casamento, uma posição social etc. Sempre com cautela, poder-se-ia dizer que a maior ou menor identificação instrumental deriva de considerações racionais (acertadas ou desacertadas), enquanto a maior ou menor identificação expressiva deriva de motivações afetivas e estéticas.

Creio que o nível mais baixo em ambos os tipos de identificação é o que pode ocorrer em alguns grupos étnicos, embora não necessariamente em todos. Em geral, a identificação expressiva será baixa para qualquer grupo étnico, a não ser que se trate de indivíduos especialmente decididos a esquecer suas raízes (o que pode chegar a ser o caso de alguns grupos de imigrantes) e, ainda assim, com o limite de que não se troca de língua, cultura, etc., como de casaco. De qualquer forma, será logicamente inferior para as minorias do que para o grupo étnico dominante (e, *a fortiori*, para uma maioria dominada do que para uma minoria dominante: pense-se na luta da maioria negra na África do Sul contra o ensino em *africâner*). Sua identificação instrumental, em contrapartida, pode variar desde cotas muito elevadas, se aceitam o modo de vida dominante e especialmente se têm fortes desejos de se incorporar a ele (como mostra o êxito da *americanização* dos imigrantes através da escola nos Estados Unidos), até cotas mínimas se querem manter-se distanciados dele (em geral, os grupos desvantajados nessa relação, que alguns antropólogos chamam eufemisticamente de “pluralismo estrutural”, ou seja, economicamente segregados no emprego e no mercado e resignados com a segregação). Isso poderia explicar, por exemplo, que a integração e os resultados escolares de numerosos grupos ci-

ganos espanhóis estejam atrás, por exemplo, dos dos imigrantes mais recentes da região do Magreb.

Para as classes sociais, a coisa pode ser mais complicada, apesar de sua aparente simplicidade. Limitar-me-ei a apontar que os alunos da classe operária podem apresentar um nível baixo de identificação com a escola, tanto expressiva quanto instrumental, diferentemente de seus colegas de classe média. A baixa identificação expressiva é fácil de compreender: seu uso da linguagem, seus valores, suas formas de comportamento, seus gostos culturais etc. estariam mais distantes dos da escola, que são precisamente os de outra classe. De certo modo, para eles, identificar-se com a cultura escolar é abandonar a própria, coisa que as demais crianças costumam fazer sentir na forma de rechaço ao “*pringado*”, “*gafotas*”, “*membrillo*”, “*cabezón*”^{*} etc. Mais importante ainda é observar que, ao contrário do que supõe o mundo do ensino e, em particular, o da maioria do professorado e dos “*experts*” em matéria de educação, pode haver uma elevada dose de racionalidade também na baixa identificação instrumental. Por um lado, a promessa de mobilidade social que a escola lhes apresenta é, por sua própria essência, certa em termos individuais, mas falsa em termos coletivos. Tal como vaticinou o evangelho, são muitos os chamados, mas serão poucos os eleitos. Se o indivíduo calcula o valor do jogo, ponderando o que lhe é oferecido e as oportunidades realistas de consegui-lo, pode ser muito racional não participar (se bem que isso aumenta as oportunidades dos outros e, portanto, também contribui indiretamente para tornar mais racional a decisão desses outros de participar).

Finalmente, no caso das mulheres, tudo leva a um alto grau de identificação e, portanto, de compromisso com a escola. Por um lado, se consideramos os três grandes cenários possíveis que se abrem

*“*Pringado*”, “*gafotas*”, “*membrillo*”, “*cabezón*”: termos depreciativos com sentido aproximado de, respectivamente: “porcalhão”, “aleijado”, “goiaba”, “cabeçudo”. (N. T.)

diante de uma jovem na fase de sua vida em que deve tomar as decisões fundamentais sobre sua trajetória escolar, a saber, a própria escola, o lar e o emprego, salta aos olhos que a primeira é, certamente, e quaisquer que sejam as críticas que se possam fazer em sentido contrário, a mais igualitária e a que melhores resultados produzirá para sua auto-estima; lar significa trabalho doméstico e subordinação, e emprego quer dizer salário baixo, qualificação escassa e discriminação, tanto mais quanto antes se incorpore a eles; a escola, em contraposição, é o único lugar onde, ao menos por um tempo, poderá medir-se com os homens e o será pelos mesmos parâmetros — ou quase — que os homens, até o ponto de permitir-lhe mostrar e demonstrar que é igual a eles e inclusive melhor do que eles. Por outro lado, uma mínima visão e previsão do mercado de trabalho lhe dirá que seus possíveis empregos normalmente estão nos setores terciário e quaternário, que costumam requerer uma educação formal superior, e que, para conseguir o mesmo emprego que o homem, precisará de mais e melhores capacidades e/ou credenciais do que ele, motivo pelo qual a decisão mais adequada de sua parte é armar-se, enquanto possa, de conhecimentos e diplomas. Na pior das hipóteses — na que não posso deixar de considerar a pior, se bem que não serão todos que compartilharão dessa opinião —, por fim, permanecer na instituição escolar é permanecer na melhor das bolsas matrimoniais. O êxito feminino na educação e o êxito da reforma co-educativa, pois, não devem ser considerados produtos de uma surpreendente e feliz casualidade, nem, como pretendem alguns, o efeito perverso da combinação entre autoritarismo escolar e submissão feminina (que — atenção ao argumento muito difundido entre certa esquerda machista tão radical num como noutro aspecto! — explicaria o êxito das alunas, mulheres, como uma deplorável dádiva em troca de sua indigna submissão e o fracasso comparativo dos alunos, homens, como um abjeto castigo a sua saudável rebeldia), mas como resultados acumulativos de estratégias individuais bastante ativas num contexto relativamente favorável.

MARIANO F. ENGUITA é professor da Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da Universidade Complutense de Madrid. Escreveu, entre suas obras: *Tecnologia e Sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. Educação e Realidade*. Porto Alegre 13 (1): 39-52, jan./jun. 1988.