

O debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil: significados e contradições

Lindomar Wessler Boneti*

Resumo

O artigo analisa o contexto histórico e as circunstâncias sociais da origem do debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação no Brasil. O argumento central utilizado tem como base o pressuposto de que o debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação tem origem a partir de duas dinâmicas interligadas do mundo social: a construção histórica do arcabouço institucional da educação (normas, regras e valores), e os novos processos sociais ocorridos ao longo da história brasileira, que fomentam novos fins e significados ao fazer educacional, no qual se situa efetivamente a origem do debate analisado. Argumenta-se que, no processo histórico da consolidação do pensamento científico dominante dos dias atuais, foram sendo liberados ingredientes para a formação do conceito de cientificidade, originados especialmente nas ciências da natureza e apropriados pela classe burguesa como mecanismos de distinção de classe. Tais ingredientes, como é o caso da noção de cientificidade, evolução e homogeneidade, traduzem a ideia de “normalidade” e “civildade” constantes no arcabouço institucional da educação. Assim, considera-se que mesmo a institucionalização da educação, que tem como parâmetro o “modelo civilizatório” burguês europeu, mantendo-se inalterada, novos processos sociais, como é o caso das diferentes dinâmicas econômicas, sociais e culturais, delineiam novos contornos para os fins e significações da educação, de onde nasce o debate sobre as diferenças e desigualdades sociais na educação.

Palavras-chave: Educação. Desigualdades Sociais. Diferenças Sociais.

* Doutor em Sociologia pela Université Laval, Quebec, Canadá. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC/PR. Pesquisador da Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa, no Comitê de Pesquisa “Identidade, Desigualdades e Laços Sociais”.

Introdução

Nos dias atuais, muito se discute a respeito da presença, na escola, das diferenças no que se refere às questões étnicas, culturais e condições sociais. No âmbito acadêmico e social, elaborou-se até mesmo um discurso acabado sobre a necessidade de a escola adaptar-se a essa nova realidade. Por outro lado, ao se considerar os conflitos que cada vez mais aumentam no interior do espaço escolar, que envolvem questões étnicas, culturais e condições sociais, é possível compreender que no interior do espaço escolar essa questão não se encontra resolvida, apresentando dificuldades na sua efetivação.

Nesse caso, compreende-se haver uma lacuna entre o debate sobre a receptividade na escola das diferenças e desigualdades sociais que se faz no mundo acadêmico e em alguns segmentos sociais e a realidade do dia a dia no espaço escolar em que essa receptividade está distante de ser materializada. Portanto, este texto tem como objetivo fundamental evidenciar alguns elementos contributivos na explicação deste descompasso entre o debate sobre as desigualdades e diferenças sociais no espaço escolar e a real concretização desse processo. Trata-se, portanto, de um artigo de natureza reflexiva, que analisa o aparecimento do debate sobre as desigualdades e diferenças sociais no contexto da história das políticas educacionais no Brasil, os seus significados e suas contradições.

O argumento central utilizado nesse texto tem como base o pressuposto de que o debate sobre as desigualdades e diferenças sociais na educação tem origem a partir de duas dinâmicas interligadas do mundo social: a construção histórica do arcabouço institucional da educação (normas, regras e valores), e os novos processos sociais ocorridos ao longo da história brasileira, que fomentam novos fins e significados ao fazer educacional, no qual se situa efetivamente a origem do debate analisado.

Argumenta-se que, no processo histórico da consolidação do pensamento científico dominante dos dias atuais, foram sendo liberados ingredientes para a formação do conceito de cientificidade, originados especialmente nas ciências da natureza e apropriados pela classe burguesa como mecanismos de distinção de classe. Tais ingredientes, como é o caso da noção de cientificidade, evolução e homogeneidade, traduzem a ideia de “normalidade” e “civildade” constantes no arcabouço institucional da educação. Assim, considera-se que mesmo a institucionalização da educação, que tem como parâmetro o “modelo

civilizatório” burguês, mantendo-se inalterado, novos processos sociais, como é o caso das diferentes dinâmicas econômicas, sociais e culturais, delineiam novos contornos para os fins e significações da educação, de onde nasce o debate sobre as diferenças e desigualdades sociais na educação.

Nem sempre essas duas dinâmicas, a da institucionalização da educação, com suas normas, regras e valores, e a dos processos sociais, que promovem o aparecimento de novos fins e significados para a educação, entrelaçam-se. É justamente nesse descompasso entre a dinâmica do mundo social e o institucional da escola em que pode se encontrar a explicação da dificuldade da escola na receptividade das diferenças sociais e desigualdades sociais.

Os parâmetros teóricos e metodológicos a partir dos quais se constrói a análise desse texto situam-se em torno de dois grandes eixos, a partir dos quais se busca dialogar com diferentes referenciais bibliográficos: o primeiro refere-se ao “modelo civilizatório” de referência na construção da institucionalização da educação no Brasil e da noção de “cientificidade”, “verdade” e “normalidade” adotada pela escola, dialogando com o pensamento clássico da base teórica da modernidade, como é o caso de Francis Bacon (1561), Descartes (1596), Condorcet (2004) e Eric Hobsbawm (2009), entre outros; o segundo eixo teórico refere-se à Dinâmica Social, Política e Cultural no Brasil, à produção de diferentes significados e fins educacionais e ao aparecimento do debate sobre desigualdades e diferenças sociais na educação, dialogando com Florestan Fernandes (1976) e Castel (2006), momentos significativos das políticas educacionais brasileiras. Esses dois eixos anunciados acima dão forma à estrutura do texto que inicia a seguir, para que, ao final, possamos ter elementos para compreender os significados do debate e da receptividade na escola das diferenças e desigualdades sociais.

O “modelo civilizatório” de referência na construção da institucionalização da educação no Brasil e da noção de “cientificidade”, “verdade” e “normalidade” adotada pela escola

Considera-se que o atual “modelo civilizatório”, entendido como uma sociedade tipicamente “racional”, o qual se apresenta como referência para a institucionalização da educação brasileira, tenha sido construído a partir de dois movimentos históricos, os quais se apresentam sincronizados e sintonizados

com o fortalecimento da dinâmica capitalista de produção e o pensamento da modernidade: a construção histórica das bases do conceito de cientificidade (ou de racionalidade), e o movimento burguês de consolidação da classe dominante, os quais serão analisados a seguir.

A dinâmica histórica da construção das bases do conceito de cientificidade

O período compreendido entre os séculos XV e XVIII testemunha um expressivo movimento de construção da base da ciência dominante, apresentando como elementos fundamentais interligados o método científico e a organização social (o Estado). Comparativamente à sociedade feudal, buscava-se uma sociedade racional com base na cientificidade como método de explicação do real, sendo a natureza o objeto primordial de investigação. Isso fez com que historicamente as ciências humanas assumissem como parâmetro de cientificidade as ciências da natureza.

Assim, a discussão do método científico em Francis Bacon (1561) e Descartes (1596) contribuiu com os avanços do conhecimento científico no final do século XVI, o que certamente passou a se constituir parâmetro de “cientificidade” e “racionalidade” até mesmo nos dias atuais.

Nessa trajetória da construção do preceito da “cientificidade” utilizado como parâmetro para o “modelo civilizatório”, um aspecto é importante ser analisado: o aproveitamento de ingredientes das ciências da natureza pelas ciências do homem. Isto é, o “modelo civilizatório”, a partir do qual se estipula o parâmetro de “ser normal”, contém ingredientes advindos das ciências da natureza. Com o avanço da ciência do domínio da natureza, a partir do método experimental, a física apresenta ser o primeiro ingrediente a integrar o processo da formação das ciências humanas. É citada como exemplo desse processo a economia política como sendo constituída na Inglaterra no decorrer da Revolução Industrial e da glória de Newton, quando se tinha uma influência considerável da epistemologia positivista. A partir de então, grandes teóricos das ciências do desenvolvimento econômico, como Adam Smith, Walras, Pareto e Saint-Simon desejavam ser o Newton da mecânica social de produção e do consumo de riquezas (GRINEVALD, 1975, p. 40).

A construção das ideias das ciências humanas a partir das ciências da natureza fez com que as ciências humanas fossem assumindo ingredientes típicos

das ciências naturais. O primeiro ingrediente que vem da física e que aparece claramente como parâmetro de “normalidade” nos dias de hoje diz respeito à ideia que associa o progresso da humanidade à força e à energia.

Em síntese, o pensamento de Newton cruzou as fronteiras do mundo natural para o social. Assim, os teóricos precursores da chamada “ciência do desenvolvimento humano” – como foi o caso de Saint Simon, Augusto Comte, entre outros – passaram a associar o “progresso humano” à ideia do movimento, da força e da energia. Essa interpretação dava origem não apenas à ideia segundo a qual o desenvolvimento social está condicionado ao desenvolvimento industrial (o sinônimo do capitalismo), mas a que não existe singularidade no que se refere ao desenvolvimento social, pois ele é único e universal e está associado à ideia de movimento progressivo. É o mesmo que dizer que existe um centro no qual as ideias dito científicas se encontram e dele nascem e impõem um padrão homogêneo, a partir do qual devem se adaptar as singularidades.

Seria dizer que comunidades ou pessoas que utilizam modelos singulares de produção da vida material e/ou social jamais podem se desenvolver socialmente a partir das suas próprias experiências, mas dependem do impulso da força de ideias e de tecnologias de comunidades externas. Nasce, então, uma concepção de que existe alguém cujo comportamento, condição social, cultural etc., é mais verdadeiro que outro, e que esse outro carece de ajuda, que por si só não sai da estagnação. Isto é, todo corpo imóvel precisa de um corpo em movimento para ser impulsionado. No mundo escolar certamente esse preceito aparece no pressuposto de que a verdade encontra-se, unicamente, sob o domínio do mestre, a educação bancária, como crítica Paulo Freire (1987).

No âmbito desse processo de construção das ciências do domínio da natureza, especialmente no século XVIII, a ideia do movimento, sem ser na perspectiva de ver o real como essencialmente contraditório segundo preceito dialético, mas na perspectiva da evolução, originado especialmente da física e da biologia, faz com que se estipule como “normalidade” o comportamento individual e social associado ao movimento linear, progressivo. O próprio Condorcet (2004), no século XVIII, no seu *Esboço histórico de evolução do espírito humano*, uma das principais obras teóricas de referência da filosofia positiva de Augusto Comte, associava o mundo social ao natural a partir de dois aspectos importantes: a sugestão da utilização de métodos matemáticos no estudo dos problemas sociais e os princípios da evolução humana como leis naturais. Esse é um aspecto importante na análise que aqui se faz em decorrência do

pressuposto da evolução do indivíduo enquanto sinônimo de “naturalidade” e “normalidade”. A escola parte desse pressuposto, o indivíduo “normal” é o que apresenta evolução, o qual constitui o princípio fim da ação escolar.

Assim, pode-se dizer que o grande avanço dos estudos no domínio da natureza teve uma influência muito grande no estabelecimento de parâmetros de “normalidade” do comportamento social e individual. É importante, por exemplo, lembrar a utilização da concepção darwinista na elaboração de parâmetros da “evolução humana”, à medida que criou o preceito de como na natureza os organismos vivos tendem a se adaptar às dificuldades e criar estratégias para competir, na sociedade existe uma competição natural entre os indivíduos, que se constitui em seleção natural, permanecendo os mais aptos. Trata-se de um pressuposto que no mundo social é utilizado como “natural” os “mais capazes” constituírem “modelos” para os “menos capazes”. Isso leva ao preceito da meritocracia como instrumento de seleção dos “mais capazes” no processo da ascensão social e o respeito às normas da hierarquia social. A meritocracia é um preceito-base, utilizado na prática educacional nos dias de hoje.

Portanto, essa referência histórica da construção do parâmetro de cientificidade tem importância na análise que aqui se faz em três aspectos: o primeiro refere-se à associação da “normalidade” ao movimento evolutivo individual, em outras palavras, o “normal” é o que “progride” e “evolui”; o segundo aspecto, como se dá na indústria, a força que impulsiona o desenvolvimento não nasce do mesmo corpo (comunidade ou indivíduo, por exemplo), mas de uma força externa, o que leva a criar modelos de referências ao fazer educacional; o terceiro aspecto diz respeito à concepção da universalidade dos parâmetros de cientificidade, daquilo que se diz verdade, de onde tem origem a ideia etnocêntrica de verdade, do que se entende como “certo” e como “errado” presente nas tarefas educacionais.

Tendo como foco central o indivíduo, o etnocentrismo adota o entendimento segundo o qual existem sociedades que centralizam a verdade em termos de costumes culturais, desenvolvimento social e econômico etc. Essas sociedades têm dificuldade de compreender como verdade as diferenças culturais se não as suas. Segundo a concepção etnocêntrica, portanto, existe uma verdade única e universal, entendida como o centro, e é a partir dela que se instituem as atribuições do certo e do errado. A origem do etnocentrismo vem justamente da razão científica, do entendimento de que a ciência é

única e universal, que a verdade científica guarda requisitos universais que a distinguem como ciência. É desse pensamento que nascem as atribuições do centro e da periferia como atribuição de valor, de verdade, que o centro retém mais e melhores tecnologias, mais riquezas e mais verdades. Com isso, nasce uma tendência de atribuir modelos sociais, culturais e de desenvolvimento social. A partir desta concepção, as necessidades dos grupos dominantes são absorvidas pelos setores pobres como suas, assim como a superação das carências da população pobre é feita utilizando como referência o jeito de ser dos grupos sociais dominantes.

A presença da concepção etnocêntrica no arcabouço institucional da escola é determinante, em especial a adoção do princípio da homogeneidade e do indivíduo, como fim da ação educacional, ou como meio de sua operacionalização. Em outras palavras, a ação da prática escolar parte do pressuposto de que há uma homogeneidade entre os indivíduos ao mesmo tempo em que o próprio objetivo dessa ação é o de levar à homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados “diferentes” como tais, mas na perspectiva de homogeneizá-los.

Outro elemento importante para a análise que aqui se faz, construído nesse momento histórico, diz respeito à concepção da universalidade dos parâmetros de cientificidade, daquilo que se diz verdade. Esse elemento é importante ser lembrado, pois é dele que tem origem a ideia etnocêntrica de verdade e do “correto” comportamento social, do que se entende como “certo” e como “errado”, que é muito presente no conjunto de regras educacionais.

Por outro lado, no que se refere à organização social, a filosofia do jusnaturalismo, especialmente praticada por Hobbes (1588), Locke (1632) e retomada por Rousseau (1712) com a premissa da “condição em natureza”, justificando assim a necessidade de um “contrato social” entre os indivíduos, evidencia outro elemento de análise dentro dessa temática, a do indivíduo como foco central da ação. Embora com diferentes perspectivas em relação à “condição em natureza”, discutia-se, na verdade, um projeto de sociedade racional, tendo como foco central o indivíduo. Essa premissa, originada nos postulantes clássicos da ideia do Contrato Social, reforça o procedimento escolar de lidar com o indivíduo e não com o social, valorizando o comportamento individual, o padrão de homogeneidade na expressão do saber e o do se comportar.

O movimento burguês e o estilo de vida de distinção de classe

Dispõe-se de muitos escritos sobre o movimento burguês de distinção de classe, entre esses dois merecem destaque, embora com fundamentos teóricos diferentes, Eric Hobsbawm (2009) e Norbert Elias (1994), os quais contribuíram significativamente com esse ensaio.

O estilo de vida tipicamente burguês constitui-se em parâmetro de “normalidade” de comportamento individual e social, especialmente a partir de um movimento que começa com a “sociedade da corte”, mas retomada com significados diferentes pela nova classe dominante após a revolução industrial unindo dois aspectos importantes: ingredientes originados na evolução histórica do conhecimento científico, principalmente os advindos das ciências do domínio da natureza, já analisado neste texto; e a apropriação da noção de cultura como mecanismo de distinção da classe burguesa.

No âmbito desse movimento, a ideia de cultura aparece como elemento preponderante. No século XVIII, a noção de cultura esteve muito atrelada à ideia de razão, como bem salienta Denys Cuche (2001) (originada da evolução do pensamento científico de séculos anteriores), à ideia de construção de uma sociedade racional, à de distinção do homem do universo natural, ao discernimento e ao somatório de saberes e conhecimentos. No século XIX, graças à influência francesa e ao movimento positivista, essa noção amplia-se e é apropriada pela classe burguesa como qualificativo de distinção de classe, passando a significar tudo o que contribui ao enriquecimento intelectual e espiritual; habilidades, hábitos e saberes refinados e eruditos.

Com Comte, no século XIX, a cultura toma um caráter de cientificidade à medida que a sua noção absorve ingredientes originados do mundo científico, como já se analisou acima, quando dois aspectos tomam evidência e se impõem como elementos-chave enquanto parâmetros de “civilidade”, são elas a minimização da diversidade e a valorização do princípio da temporalidade e da evolução. Pode-se, então, considerar que, a partir de uma concepção etnocêntrica, existe um “modelo” de comportamento social e cultural que deve ser seguido por grupos sociais, instituições sociais e pelos indivíduos, adotando-se uma perspectiva de temporalidade.

Nos meios burgueses, instituiu-se um estilo de viver fundamentado na ideia da cientificidade, do racionalismo clássico e da cultura acentuado no

esmero do comportamento, do vestuário, da ornamentação do lar etc., e com isso passando a ideia de sucesso, de evolução e de progresso. Assim, construiu-se o preceito burguês que associa o *ser* ao *ter*, que a evolução do espírito é condicionada à evolução da matéria.

A participação na vida pública passa a ser na sociedade burguesa algo importante, não somente como elemento de distinção de classe, mas como entendimento de que caberia à classe burguesa a construção da “hegemonia” do “modelo civilizatório”.

Portanto, no geral, esse “modelo civilizatório” de referência, utilizado como parâmetro de organização do arcabouço institucional da educação, tem origem desses dois movimentos analisados acima, o da construção de um modelo de cientificidade, de onde tem origem o preceito da individualidade, evolução, temporalidade, e universalidade da verdade, e do estilo de vida burguês. Mas a dinâmica social e diferentes processos sociais, em diferentes momentos históricos, contribuíram para oferecer às políticas educacionais diferentes significados quanto aos seus fins, de onde tem origem o debate sobre as diferenças e desigualdades sociais na educação, que serão analisados a seguir.

A dinâmica social, política e cultural no Brasil, a produção de diferentes significados e fins educacionais e o aparecimento do debate sobre desigualdades e diferenças sociais na educação

No Brasil, em diferentes momentos históricos, ocorreram eventos envolvendo o mundo social, político, produtivo e cultural, o que repercutiu sobre as políticas educacionais, alterando-as em termos dos fins e significados da educação, de onde emerge o debate sobre a presença na escola da diferença e desigualdade social. Delineia-se a seguir o entrelaçamento de eventos significantes na história brasileira com o aparecimento de diferentes fins e significados educacionais expressos nas políticas educacionais de cada período histórico.

Período anterior à “Revolução burguesa” no Brasil: Educação associada à ideia da evolução social, que se utiliza da cultura burguesa como parâmetro-fim educacional

No período anterior à chamada “Revolução Burguesa” no Brasil, nos moldes como Florestan Fernandes (1976) a denomina, o que se compreende

como sendo antes da década de trinta do século XX, a educação apresentava-se como mecanismo repassador da cultura, tomando como parâmetro o modelo burguês e racional europeu importado pelas oligarquias rurais. Nesse período, vê-se um modelo educacional que adotava um conceito científico de cultura, de mecanismos institucionais de acesso à cultura, restritos a classe dominante e a minimização da diversidade. Com isso, na educação, adotava-se o preceito de homogeneização, temporalidade e evolução, tomando-se a cultura burguesa parâmetro-fim das tarefas educacionais e seus significados.

A construção do modelo burguês enquanto parâmetro de civilidade no Brasil toma uma trajetória diferente daquela europeia. Na Europa, o movimento burguês de “civilidade” originou-se a partir de dois movimentos sincronizados: o da epistemologia do conhecimento científico, que ficou convencionado como verdade científica, especialmente com o movimento iluminista; e o da chamada Revolução Industrial, ou a própria denominada “revolução burguesa”, tendo a urbanização como fenômeno central.

No Brasil, em decorrência da “tardia revolução burguesa”, a representação inicial de classe dominante fazia-se por meio das oligarquias rurais. Foram certamente as oligarquias rurais que importaram o modelo formal de viver da burguesia europeia expressa na maneira de se vestir, na prática da erudição através da música e da arte, na divisão social do trabalho entre o homem e a mulher etc. As oligarquias rurais assumiram a condição de “europeus no Brasil”, isolando-se em relação ao restante da população (estabelecendo relações frequentes com a Europa mesmo em relação à educação dos filhos) e fortalecendo uma visão negativa e discriminatória em relação ao povo brasileiro. Oliveira Viana (1933), em seu livro *Evolução do povo brasileiro*, expressa muito bem o pensamento “oligárquico burguês” brasileiro do início do século XX ao analisar o jeito de ser do brasileiro típico, a sua origem cultural, a relação com o trabalho, as moradias, a escolaridade etc., tomando como parâmetro o etnocentrismo europeu. Esse contexto fez com que a cultura burguesa, apropriada pelas oligarquias rurais, tendo o “eurocentrismo” como referência, constituísse o fim e o significado educacional no Brasil nesse período histórico.

O enfoque na preparação para a vida produtiva do indivíduo e a educação como instrumento de construção de um projeto de nação

Pode-se atribuir à década de trinta do século XX como a testemunha de grandes transformações sociais no Brasil, especialmente a chamada “Revolução

Burguesa”. Com esta revolução no Brasil, da passagem do modelo agroexportador para o urbano-industrial, grandes acontecimentos trazem novas perspectivas para o Brasil e para os brasileiros, e com isso novos significados conceituais à educação. Os fins educacionais, expressos nas políticas educacionais, são alterados mesmo sem modificar o arcabouço institucional: da transmissão da cultura, enquanto requisito de evolução social, para a preparação para a vida produtiva.

Nesse período, o movimento modernista expresso na arte, na cultura, nos processos econômicos e na própria vida social, ao mesmo tempo em que consolida a classe burguesa como a dominante e o urbano-industrial como modelo social, destitui-se o modelo cultural burguês como sinônimo de civilidade, até então de domínio das oligarquias rurais.

A destituição do modelo cultural burguês como sinônimo de civilidade se dá, especialmente, com a ocorrência de eventos diversos envolvendo a dinâmica social. Pode-se considerar como primeiro o próprio advento da urbanização, quando afloram diferenciações de grupos sociais distintos nas periferias urbanas.

O advento das periferias urbanas no Brasil constitui-se historicamente em um elemento fundamental na fragilização do preceito associando à noção dominante de cultura aos costumes e saberes próprios das classes dominantes. A produção de um jeito próprio de viver e de expressar a arte, especialmente a música, origina uma nova noção de cultura, associando às manifestações e às particularidades da expressão da vida de cada grupo social.

Esse processo de mudança também está associado a outros eventos, como por exemplo: a chegada ao Brasil de estudos científicos, etnográficos, sociológicos e antropológicos, para os quais o mundo cultural passou a ter outro enfoque, diferente daquele associado aos saberes e costumes da classe burguesa; os estudos estruturais da cultura de Lévi-Strauss e a análise funcionalista da cultura de Malinowski como expressão da vida no presente, destituindo a relação histórica entre cultura e evolução social; a Semana da Arte Moderna de 1922, a qual contribuiu com a quebra do preceito que associa cultura ao mundo formal burguês; a influência de alguns movimentos sociais urbanos americanos, como é o caso do *hip-hop*, as artes, a música (*blues* e *jazz*) e a literatura, influenciando a expressão cultural das periferias urbanas; o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), expressão de intelectuais que almejavam um modelo educacional nacional a serviço do projeto Brasil.

Tais movimentos trouxeram uma feição nova às políticas educacionais em relação aos seus significados conceituais e fins. Mesmo sem entrar na questão das desigualdades e diferenças sociais, o Estado passou a se apresentar como o articulador central das questões educacionais no Brasil. A presença do Estado como articulador central das questões educacionais já evidencia, com a própria criação do Ministério dos Negócios de Educação e Saúde, assim como, em 1934, a promulgação da Constituição estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, da gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. O novo enfoque da educação, enquanto uma política pública e voltada para o mundo produtivo apresenta-se, por exemplo, com a reforma do ensino secundário de Francisco Campos – então ministro da Educação e Saúde, em 1931 –, e posteriormente a sua ampliação durante a gestão de Gustavo Capanema.

A educação no contexto da pluralidade de saberes, traços culturais e étnicos e o advento do discurso da cidadania, das desigualdades e das diferenças sociais na educação

Especialmente nas últimas duas décadas do século XX, o Brasil aos poucos se insere numa dinâmica de globalidade, novos processos sociais derivaram desta dinâmica, o que origina alterações substanciais que envolvem a coletividade, determinando o aparecimento de novas práticas sociais, novos saberes e novas aprendizagens, de onde tem origem uma nova significação do conceito de cidadania e o aparecimento do debate sobre as diferenças e desigualdades sociais na educação. Trata-se de um debate originado de uma dinâmica contraditória entre a construção de um processo de homogeneização (da cultura, dos hábitos de consumo e práticas sociais) pleiteada pelo projeto do capitalismo mundial e a busca pela valorização do singular e do diferente.

Um processo social pode ser entendido como alterações substanciais que envolvem a coletividade, determinando o aparecimento de novas práticas sociais, novos saberes, novas aprendizagens etc. Entendendo a sociedade como um coletivo em permanente processo de mudança, é possível melhor visualizar as repercussões dessas mudanças sobre a coletividade. Assim, o processo social constitui-se na repercussão sobre a coletividade de acontecimentos, invenções, mudanças etc., o que ocasiona outros acontecimentos, outras mudanças, outras invenções.

Um processo social pode constituir-se em processo de interação (mudança) ou de disjunção (conflito). Isso significa dizer que nem sempre um processo social traz resultados positivos para a população, melhor dizendo, pode trazer para algumas pessoas, mas para outras não. O processo social altera a forma de vida social e com isso altera a trajetória de vida das pessoas.

Conforme Tavares dos Santos (1999), a sociologia contemporânea vê o processo social de quatro formas: ordem, ação, crise e mudança. As duas primeiras, vistas sob o prisma do positivismo clássico ou do funcionalismo, tratam do processo social visto na perspectiva da integração, tendo a ordem como parâmetro delineador de compreensão do mundo, no âmbito do sistema ou no âmbito do indivíduo. As duas últimas, crise e mudança, veem o processo social pela ótica do conflito, como parâmetro delineador de compreensão do mundo, especialmente os fenômenos globais.

Processo social de integração por meio da homogeneização, conforme Tavares dos Santos (1999), especialmente de hábitos culturais de consumo e de habilidades para o trabalho, constitui-se de um processo produzido pela produção econômica mundial. Esse tipo de processo social interfere no coletivo e provoca mudanças, o que força o aparecimento de novos empregos, saberes, conhecimentos tecnológicos, processo migratório entre regiões especialmente na busca de novas oportunidades de trabalho etc.

Mas como analisa Tavares dos Santos (1999), ao mesmo tempo em que esse processo de expansão das relações econômicas globais se constitui de um processo de integração por meio da homogeneização de hábitos culturais e de habilidades para o trabalho, provoca outra força na sociedade, aquela que traz tensão, desigualdades e exclusão social. Todo processo de homogeneização social provoca desintegração à medida que exige aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades para o trabalho etc.

Assim, a globalização não é um processo único, é uma mistura de processos que se entrelaçam. À medida que se busca a construção da homogeneidade, especialmente a relacionada aos hábitos culturais, de consumo e de preparação para o trabalho – o que favorece a expansão das relações econômicas globais –, produz-se diferenciações e exclusão social.

É nesse contexto do aparecimento de novos processos sociais, os da construção da homogeneidade e de integração, que de forma contraditória produz a desintegração, a diferenciação e a exclusão social, que surge o debate

sobre as diferenças e desigualdades sociais na educação no Brasil, delineando os rumos das políticas educacionais no país. A presença desse debate se faz visível especialmente em três momentos: no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), quando implementa o discurso associando Educação à Cidadania, criando o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC); no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando cria o Plano Decenal de Educação para todos; e no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), quando cria a Política Nacional de Educação Inclusiva.

Significados e contradições do debate sobre as diferenças e desigualdades sociais na educação

O debate sobre as diferenças e desigualdades sociais na educação, originado no âmbito do aparecimento dos novos processos sociais ocorridos em escala global, especialmente na última década do século passado, força a chegada na escola das desigualdades e diferenças sociais. Esse processo apresenta contradições, as quais explicam a incapacidade da escola na receptividade das diferenças e desigualdades sociais, encontrando sua base justamente no arcabouço institucional da escola, fundamentado teoricamente na epistemologia da modernidade, com ênfase na individualidade, na evolução e/ou progressão e homogeneidade. Essa contradição apresenta-se claramente na noção de igualdade e de diferença praticada pela escola, no discurso da educação inclusiva e na reconfiguração da noção de cidadania, como será analisado a seguir.

A noção de igualdade e desigualdade praticada pela escola

A noção da igualdade e da desigualdade social utilizada no dia a dia da escola, constitui-se de um fundamento da instituição escolar e pode interferir significativamente na relação da escola com as diferenças. Trata-se de uma noção construída no próprio meio social, utilizando como parâmetro a racionalidade clássica imposta por instâncias burocráticas do Estado.

A construção da noção da condição social, elaborada a partir de parâmetros racionalistas e cientificistas de instâncias burocráticas do Estado, materializa-se no meio social pela construção de identidades coletivas aos moldes como Manuel Castells (1999, p. 22) pensa de “identidade legitimadora, introduzida pelas instituições dominantes da sociedade, no intuito de expandir

e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]”. Isso explica o fato de que alguns segmentos sociais, como as classes média e alta, mais afinadas com a racionalidade burguesa, utilizam os mesmos parâmetros de delimitação da condição social daqueles utilizados pelas instâncias burocráticas do Estado, conforme demonstra uma pesquisa realizada sobre a noção da condição social de Boneti (2004), a partir de critérios racionalistas e etnocêntricos.

Na prática, no meio social, existe uma mistura de imaginário e realidade na construção da noção da desigualdade, normalmente envolvendo diferentes conceitos que se entrelaçam, como no caso da condição social com a diferença. Pensar sobre desigualdade implica pensar a condição social; e pensar sobre a condição social implica pensar sobre diferença.

A diferença aparece sempre como uma espécie de parâmetro de determinação da condição. Ela explicita aquela condição social, aquele comportamento e o modo de produção da vida que foge do padrão convencional etnocêntrico. Portanto, a noção de diferença é vista institucional e discursivamente de forma positiva, enquanto que a noção da desigualdade aparece sempre com conotação negativa. Mas a positividade da diferença acaba restringindo-se ao discurso de forma que na realização prática das relações sociais, como é o caso do mundo da escola, a diferença acaba sendo submergida pela negatividade da desigualdade.

A negatividade imbuída na noção da desigualdade nasce dos parâmetros utilizados para determinar uma condição social julgada “digna” para o sujeito social. Nesse caso, a desigualdade estaria relacionada a uma condição social dita inferior, o desigual seria o pobre e não o rico, o diferente seria o pobre e não o rico, mesmo que o pobre se apresente em sua maioria. A diferença entre um e outro sujeito social acaba sendo associada tanto pelo imaginário social quanto pelas instâncias burocráticas do Estado, com o *ser* do sujeito em lugar do *estar*. Isto é, deixa de ser uma condição passageira do sujeito social para se constituir numa condição perene, ou até numa *qualidade* ou numa *racionalidade* (BONETI, 2004, p. 38).

Essa construção social da noção da desigualdade faz dos iguais os desiguais, porque a igualdade não se estabelece pela maioria, mas a partir do conceito-padrão construído pelas classes dominantes. O igual assume uma posição de comando, para não dizer de dominador ou no mínimo de superioridade, perante o diferente por se apresentar possuidor do parâmetro a ser seguido.

Em outras palavras, a desigualdade, além de ter origem nas relações da vida real, estabelece parâmetros de delimitação da condição social envolvendo relações de dominação, que faz florescer ainda mais a desigualdade. Esses parâmetros partem de critérios valorativos que envolvem habilidades, bens reais, culturais e simbólicos normalmente em poder de segmentos sociais dominantes.

Trata-se, portanto, de uma noção de desigualdade assentada sobre a capacidade individual do acesso ao capital social e cultural. Esse é o fundamento da adoção do estigma de “grupos minoritários” ou dos “diferentes”, os quais, em geral, são maioria. É com essa noção de igualdade e desigualdade que a escola recebe e lida com as diferenças e desigualdades sociais no espaço escolar.

O discurso da educação inclusiva

A expressão incluir, como se apresenta, minimiza a ideia da promoção do acesso (aos bens e saberes socialmente construídos) e fortalece a ideia da concessão ou da outorga, jogando as pessoas para o campo da passividade e retirando delas o caráter de sujeito. Para compreender essa armadilha contida no conceito de inclusão social, é preciso analisar primeiro a palavra-mão, a exclusão social.

Segundo Robert Castel (2006), a noção da exclusão social aparece quando, no contexto social, tornou-se impossível a formalização do vínculo com a produção pela maioria da população, como outrora, quando se permitia a existência de grupos sociais homogêneos, como é o caso das classes sociais. Assim, a noção da exclusão social aparece exatamente no momento em que o sistema econômico quebra essa homogeneidade e impõe um processo de individualização. Nesse caso os “excluídos”, segundo Robert Castel (2006), não constituem, a bem da verdade, de um grupo homogêneo. São mais precisamente coleções de indivíduos separados de seus pertencimentos coletivos, entregues a si próprios e que acumulam a maior parte das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, grande exposição a todos os riscos de existência etc.

Essa interpretação atribuída à exclusão social é atual e cultuada pela academia francesa, em especial nas obras de Robert Castel (1995, 2006) e Serge Paugam (1996), mas não é essa noção de exclusão que fundamenta o atual debate sobre a educação inclusiva. O debate sobre a educação inclusiva utiliza um fundamento teórico tradicional e conservador a partir da noção primeira

de exclusão social, que se utilizava de um olhar positivista da realidade social privilegiando o olhar dual e estático das relações sociais. Assim, seriam excluídas as pessoas que estivessem “fora” do social, como os leprosos, os marginais, os doentes mentais etc. Trata-se de uma visão funcional de caracterizar um contingente populacional que estaria *fora*, à margem da sociedade, conforme se expressou René Lenoir, considerado o criador dessa noção, no livro *L'Exclus*, publicado em 1974.

Assim, a inclusão, especialmente quando se refere a programas sociais e educativos de promoção do acesso aos bens e saberes socialmente construídos, como é o caso da receptividade no espaço escolar das diferenças e desigualdades sociais, apresenta maiores complicadores. Além de guardar consigo o significado original da exclusão, não se pode dizer que essa palavra constitua-se de uma noção ou de um conceito, mas trata, sim, de um discurso, uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão, segundo o entendimento original já considerado. Nesse sentido, incluir não significa a reconstrução do sujeito, mas da concessão e da outorga.

A reconfiguração do discurso da cidadania

Os novos processos sociais anunciados acima, os quais originam o debate sobre a presença na escola das diferenças e desigualdades sociais, promoveram também uma reconfiguração da noção de cidadania, mas também apresentaram contradições.

Nos dias atuais, a cidadania é invocada em diferentes situações. A palavra cidadania está presente nos espaços públicos, nas conversas informais, nos programas e projetos governamentais, entre outros, de forma que fica um pouco difícil encontrar um significado uniforme que una todas as situações em que essa palavra é utilizada. Certamente, nos dias atuais, a noção de cidadania extrapola o seu significado oriundo com o advento do Estado moderno, quando essa condição estava ligada a ter direitos e deveres dos indivíduos frente à organização social, o Estado, quando a utilização de cidadania estava associada aos direitos e deveres dos indivíduos. Atualmente, essa noção extrapola o ter direito e dever como indivíduo, aparecendo outros ingredientes, como condição de cidadania, como é o caso da participação e do pleno acesso aos bens e saberes socialmente construídos na sociedade. Isso significa dizer que no mundo social a noção cidadania ampliou-se na direção do acesso, avançando para o além

do ter direitos. Mas no âmbito do Estado e da organização produtiva não é bem assim. O ideário neoliberal alia a premissa das liberdades individuais à diminuição das funções do Estado. A partir dessa premissa, desloca-se o indivíduo como elemento social sob a proteção do Estado, acentuando nas capacidades e responsabilidades individuais a construção do acesso aos bens e saberes socialmente construídos. Nesse caso, a implementação do direito e do acesso passa a ser do indivíduo.

Em países como os da América Latina, em que o Estado tende a fragilizar-se justamente pela exagerada aproximação deste com a classe economicamente dominante, o exercício da cidadania já não se encontra sob a égide do Estado, mas das relações econômicas e sociais. O ser cidadão não significa mais apenas ter direitos, mas possuir um conjunto de habilidades e/ou capital que o faz ser, nunca de responsabilidade do Estado, mas do indivíduo. Nesse caso, a cidadania não é vista como uma noção, associando uma condição social atrelada a direitos e deveres frente ao Estado, mas a cidadania apresenta-se como um discurso, estando associada à capacidade individual. Nesse contexto, as políticas públicas, especialmente as políticas educacionais, colocam-se como instrumento de preparação das individualidades em relação às habilidades e às condições requeridas pelo mundo da produção, assim como os requisitos necessários para a participação dos indivíduos na produção e no consumo. É com essa noção de cidadania que a escola recebe em seu espaço as desigualdades e diferenças sociais, os indivíduos que se apresentam “capazes” de mostrar evolução e se enquadram no processo da homogeneização escolar.

Conclusão

Como ficou claro ao longo desse texto, o debate sobre as diferenças e desigualdades sociais na educação tem origem no contexto dos novos processos sociais ocorridos em escala global, especialmente na última década do século XX, como foi o caso do crescimento das periferias urbanas e seus meios de produção da vida e da arte, assim como o aparecimento de movimentos culturais globais (*hip-hop*, movimento negro, estudos sociológicos e antropológicos etc.). Esse contexto leva à destituição da cultura burguesa como sinônimo de civilidade, produzindo, assim, visibilidade a outras expressões culturais e de vida, bem como as diferenças e desigualdades sociais, o que representa algo inédito e extremamente importante.

Mas esse movimento extremamente importante e inédito apresenta ainda grandes contradições. Se por um lado tais processos sociais analisados acima forçam a chegada na escola da singularidade e da diferença, o que se poderia interpretar como sendo a concretização social do debate teórico, por outro, o preceito da homogeneidade, da evolução, da individualidade comportamental, da universalidade do parâmetro do saber e da cientificidade, ainda presentes na institucionalização da educação, resultando em normas, regras e valores da ação escolar, impõe sérias dificuldades à prática escolar no que se refere à lida com as diferenças e desigualdades sociais. Isso significa dizer que o ponto fundamental do caráter contraditório desse processo encontra-se no seu fundamento teórico, no engesso da base institucional da escola, nas suas normas, regras e valores, assentados nos preceitos da modernidade, com ênfase na individualidade, evolução, cientificidade, progressividade e meritocracia. Quer dizer que mesmo que os processos sociais analisados neste artigo tenham promovido a chegada, na escola, das diferenças e desigualdades sociais, estas, no contexto do mundo escolar, continuam sendo tratadas meramente no universo dos indivíduos “diferentes”, sem consonância com o universo institucional da escola, suas regras, normas e valores, o que, em si, pode explicar a realidade de conflitos que ocorrem no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- BONETI, Lindomar W. L'exclusion sociale en tant que trajectoire de perte d'accès à des biens et des services. *Bulletin de l'Association internationale des sociologues de langue française*, Toulouse, n. 20, p. 149-166, 2004.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTEL, Robert. *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris: Fayard, 1995.
- CASTEL, Robert. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: BALSÀ, C.; BONETI, L. SOULET, M. (Org.). *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social* Ijuí/Lisboa: Unijuí/CEOS, 2006.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

- CUCHE, Denys. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte, 2001.
- ELIAS, Norbert. *Processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRINEVALD, J. Science et développement: esquisse d'une approche socio-épistémologique. *Revista La pluralité des mondes: Cahier de l'I.E.D.I.* Genebra; Paris: P.U.F, 1975.
- LENOIR, René. *L'Exclus*. Paris: Le Seuil, 1974.
- HOBBSAWM, Eric. *A era do capital*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- PAUGAM, Serge. *L'exclusion: l'État des Savoirs*. Paris: Édition la Découverte, 1996.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. Os novos processos sociais globais e violência. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, 1999.
- VIANA, Oliveira. *Evolução do povo brasileiro*. São Paulo: Nacional, 1933.

The debate on inequalities and social differences in education in Brazil: meanings and contradictions

Abstract

The aim of this paper is to analyze the historical and social circumstances of the origin of the debate about inequality and social differences in education in Brazil. The main argument used is based on the assumption that the debate about inequality and social differences in education comes from two interrelated dynamics of the social world: the historical construction of the institutional framework of education (norms, rules and values), and new social processes that occurred in Brazilian history that fostered new purposes and meanings for the educational process, in which effectively lies the origin of the debate analyzed. The paper affirms that in the historical process of consolidating the dominant scientific thoughts of today, ingredients were released for the formation of the scientific concept, which originated especially in the natural sciences and were appropriated by the bourgeoisie as mechanisms of class distinction. Ingredients like the notion of scientism, evolution and homogeneity reflect the idea of “normality” and “civility” contained in education’s institutional framework. Thus, it affirms that although the institutionalization of education, whose parameter is the European bourgeois “civilizing model,” remained unchanged, new social

Le débat sur les inégalités et les différences sociales dans l’éducation au Brésil: significatiions et contradictions

Résumé

Il s’agit d’analyser les circonstances historiques et sociales qui sont à l’origine du débat sur l’inégalité et la différence sociale dans l’éducation au Brésil. L’argument central utilisé est fondé sur l’hypothèse que le débat sur l’inégalité et la différence sociale dans l’éducation s’origine de deux dynamiques interdépendantes du monde social : la construction historique du cadre institutionnel de l’éducation (règles, normes et valeurs), et les nouveaux processus sociaux qui se sont produits au cours de l’histoire brésilienne, lesquels ont mis en mouvement de nouvelles significations et objectifs pour l’éducation. C’est là où se trouve effectivement l’origine du débat analysé. Il est soutenu que dans le processus historique de la consolidation de la pensée scientifique dominante aujourd’hui, ont été libérés des ingrédients pour la formation du concept scientifique, originés particulièrement dans les sciences naturelles et d’appropriation par la bourgeoisie en tant que mécanismes de distinction de classe. Ces ingrédients, tels que la notion de science, d’évolution et d’homogénéité, reflètent l’idée de «normalité» et de «civilité» contenue dans le cadre théorique institutionnel de l’éducation. Ainsi, il est soutenu

processes, such as the different dynamics of economic, social and cultural boundaries delineated new purposes and meanings for education, from which the debate on the differences and social inequalities in education come from.

Keywords: Education. Inequalities. Social differences.

que, même que l'institutionnalisation de l'éducation ayant comme paramètre le «modèle civilisationnel» bourgeois européen, restant inchangé, de nouveaux processus sociaux, tels que les différentes dynamiques économiques, sociales et culturelles, produisent des nouveaux buts et des significations pour l'éducation, d'où vient le débat sur les différences et sur les inégalités sociales en éducation.

Mots-clés: Éducation. Inégalité. Différences sociales.

Lindomar Wessler Boneti

E-mail: lindomar@boneti.com

Recebido em: 14/8/2012
Versão final recebida em: 12/12/2012
Aprovado em: 14/12/2012