



A EDUCAÇÃO DUPLA COMO ORIGEM DE DESIGUALDADES SOCIAIS

Danilo Almeida Pinheiro; Francisco Klébio Monteiro da Silva; Natan Severo de Sousa,
Érica Antonia Dantas de Andrade Almeida; José Marcos Rosendo de Souza; João Paulo
Saraiva Silva

*Universidade Estadual da Paraíba : ivrit5770@hotmail.com; monteiroklebio@gmail.com;
n.s.saobento@gmail.com; ericaandrade_2009@hotmail.com; mark_city@hotmail.com
joaosaraiva555@gmail.com*

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de expor o papel da escola na manutenção e no agravamento da realidade social brasileira, estratificada e excludente. Através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, que tem como principais autores consultados Bernardin (2013), Hespanha (2001) e Bagno (2006), apresentamos um panorama histórico da divisão escolar entre a classe social de prestígio e aquelas menos favorecidas, após o que se mostra o ensino de língua materna como ponto ilustrativo da pesquisa. Após a caracterização do prestígio que se dá à variante padrão/culta como a única estudada, no contexto do chamado “preconceito linguístico”, como proposto por Bagno (2006), lançamos como alternativa as tendências revolucionárias de ensino, que criticam ferrenhamente os paradigmas de ensino cognitivo, rotulados como tradicionais. Finalmente constatamos que a adoção dessas tendências, longe de solucionar o caso, piora-o, pois a opção pelo ensino não-cognitivo põe os alunos de escolas públicas em condição de desigualdade na concorrência com os que estudam em escolas voltadas para os resultados em concursos e vestibulares, uma vez que estes requerem o domínio de normas gramaticais.

Palavras-Chave: Educação brasileira, estratificação social, Ensino não-cognitivo.

ABSTRACT: This article aims to expose the role of schools in the maintenance and worsening of Brazilian social reality, stratified and exclusionary. Through a bibliographical research, which has the main authors consulted Bernardin (2013), Hespanha (2001) and Bagno (2006), we present an historical overview of the school division between the social prestige class, and those less favored. After, we show the first language teaching as an illustrative point of the search. After a characterization of the prestige given to the standard/cult language variant as the only one studied, in the context called "linguistic prejudice," as proposed by Bagno (2006), we give as alternative the revolutionary tendency of teaching, which strongly criticizes the cognitive learning paradigms, called traditional tendencies. Finally we found the adoption of

these revolutionary tendencies, instead of solving the case, worses it, because an option for the non-cognitive teaching would put public schools students in inequality condition in the competition with students of schools which intends the good results in competitive examinations, for these ones require the domain of grammatical rules.

Keywords: Brazilian education, Social stratification, Non-cognitive education.

INTRODUÇÃO

Não raro o sucesso profissional é relacionado ao sucesso escolar dos sujeitos. Essa correlação atribui à escola, de certo modo, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos indivíduos no competitivo mercado de trabalho. A instituição escolar é apresentada como uma alternativa à marginalidade. É importante deixar claro aqui que o termo “marginalidade” não se refere unicamente à vida criminosa, mas a qualquer coisa que esteja às margens da sociedade, desvios dos padrões elitistas. O desempenho de funções socialmente desprivilegiadas e estigmatizadas é atribuído pelo senso comum à falta de estudo, uma vez que a escola é tida como uma espécie de treinamento para a ascensão social.

No contexto democrático em que estamos supostamente inseridos, podemos identificar um gritante paradoxo. Há uma espécie de segregação educacional que divide o ensino em dois: a escola da elite, instituições particulares de renome que dão ao aluno todo o suporte para a ascensão educacional e social e a escola dos pobres, instituições públicas, sucateadas e que não oferecem todas as ferramentas ofertadas pelas instituições da classe dominante. Tal fato é atestado por Sousa (2009, p.281):

Contudo, todos nós sabemos que a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta graves problemas que afetam drasticamente o seu funcionamento, comprometendo seriamente sua função de promover a cidadania por meio da educação.¹

¹ SOUZA, Jessé. *A Ralé Brasileira: quem é e como vive?* Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.



Com base no que foi visto nos parágrafos anteriores, podemos concluir que alunos de classes populares jamais se equipararão aos da classe dominante, pois a instituição escolar oferecida para todos de forma gratuita mostra-se falha em diversos aspectos tornando injusta a competição por vagas de emprego e, até mesmo, em universidades. Sabedor do quão sucateado é o sistema escolar público no Brasil, o governo criou uma série de medidas inclusivas para estudantes negros, indígenas ou que tenham cursado todo o ensino médio em uma instituição pública. Essa estratégia tem como objetivo mascarar a ineficiência da educação para as classes populares, mostrando que há também alunos pobres nas universidades. Mas se a educação oferecida pelas escolas públicas fosse realmente eficiente, os alunos oriundos de classes sociais menos privilegiadas precisariam dessas artimanhas para ingressar na academia?

Bourdieu (1993) afirma que a diversificação oficial contribui para a recriação de um princípio dissimulado de diferenciação: Alunos bem nascidos, integrantes da elite rica estão em condições de aplicar os seus investimentos, sejam financeiros ou intelectuais, no melhor momento e no lugar certo, nas melhores e mais renomadas instituições, enquanto alunos provenientes das classes populares desprovidos de recursos financeiros muitas vezes são entregues completamente a si mesmos, desde o primário e são, deste modo, obrigados a se submeter à determinação da escola ou ao acaso para obter algum êxito profissional, social e, até mesmo, pessoal, sendo muitas vezes levados a investir na hora errada, no lugar errado, um capital cultural extremamente reduzido.

A busca da resposta para essa questão e mais tantas outras que surgem quando se fala em uma educação igualitária para as diferentes classes sociais foi colhida de uma pesquisa bibliográfica (Sousa, 2009; Bagno, 2006; Bernardin, 2013) que objetiva, através de um estudo sociológico e histórico compreender o sistema educacional brasileiro, passando pelas abordagens revolucionárias supostamente “democratizantes”,



progressistas, estimuladoras do raciocínio crítico nos alunos. Mostramos que essas abordagens na verdade agravam a longo prazo a segregação social, começando por defender um ensino não-cognitivo, não voltado aos resultados, que põe os alunos que estudam nas escolas que adotam esse tipo de abordagem em censurável desvantagem em relação àqueles alunos que estudam em escolas voltadas para os bons resultados em concursos e vestibulares.

2. UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Para uma compreensão mais efetiva dos problemas organizacionais de nossas instituições escolares achamos que a recorrência a uma bibliografia histórica é de suma importância. No contexto colonial em que estivemos inseridos durante os primeiros séculos pós-descobrimto, a educação ministrada ficou a cargo da Igreja Católica, representada no Brasil pelos Jesuítas.

Temendo a expansão da reforma protestante e a consequente perda de poder e influência, a Igreja Católica enviou missionários às mais longínquas e recém-descobertas terras, objetivando a propagação de sua fé. A coroa portuguesa encontrou problemas ao colonizar os habitantes nativos da Terra de Santa Cruz. A partir desses embates, firmou-se uma espécie de aliança: A igreja não conseguiria catequizar os índios sem as armas da coroa e a coroa não conseguiria domesticá-los sem a força psico-ideológica da Igreja. Deste modo, tudo era baseado em um jogo de interesses. Portugal usava a religiosidade e espiritualidade como desculpa para a sua expansão.

O primeiro fato que deve ser realçado é a inexistência de um modelo ou estratégias gerais para a expansão portuguesa. Existem, evidentemente, vários tópicos usados incidentalmente no discurso colonial para justificar a expansão. Um deles era a ideia cruzada de expansão da fé. Mas, a par dele vinha o do engrandecimento do rei ou o das finalidades do comércio metropolitano ou, mais tarde, da



população.²

Podemos paralelizar a educação contemporânea e a educação colonial a partir do seguinte ponto de convergência: A forte estratificação social. Assim como nos dias atuais, a escola jesuítica era dividida em escola dos ricos e escola dos pobres. Tinham direito à educação desde filhos de escravos até os colonizadores. Pilleti (2012, p.70) esclarece-nos essa relação de estratificação do saber no seguinte trecho:

Os jesuítas logo perceberam que seria mais fácil converter os índios à fé católica ensinando-lhes ao mesmo tempo a leitura e a escrita. Assim, ensinavam-lhes a leitura e a escrita por meio das orações e do catecismo. Por isso, em todas as aldeias organizavam escolas de ler e escrever, nas quais também transmitiam o idioma e os costumes portugueses. (...) Os jesuítas, portanto, assumiram a educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos africanos. A todos procuravam transformar em filhos da companhia de Jesus e da Igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população. (...) Concluídos os cursos de Letras Humanas e de Filosofia e Ciências, os jovens que não se destinassem à carreira eclesiástica e que pretendessem continuar os estudos, deviam fazê-lo na Europa, A universidade de Coimbra (Portugal) era a mais procurada no campo das ciências teológicas e jurídicas, enquanto a de Montpellier (França) era o destino mais frequente na área de Medicina.³

Aqui, a segregação do saber é claramente detectada e assimilada aos modelos modernos. A educação era oferecida para todos (mesmo que de forma diferente) para criar uma falsa ideia de democracia. Porém, assim como hoje, só a classe dominante era exitosa acadêmica e profissionalmente, uma vez que alunos vindos de classes populares

² HESPANHA, António Manoel. A constituição do império português. Revisão de alguns enviesamentos correntes. In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda; GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

³ PILLETI, C. & PILLETI, N, *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2012.



não teriam condições financeiras/ intelectuais para ingressar em grandes instituições de ensino superior da Europa (devido à baixa qualidade do ensino publicamente ministrado) ou concorrer a um alto cargo em uma multinacional, por exemplo.

3. O ENSINO DE LÍNGUA COMO ELEMENTO ESTIGMATIZADOR

A língua é, mais que um mero mecanismo de comunicação, uma força imensa e característica de um povo, definindo a sua identidade cultural e produção intelectual. Há uma tradição que hipervaloriza, contudo, uma modalidade da língua em detrimento de outras e isso constitui uma forma danosa e estigmatizadora de ensino de língua materna e contribui para a segregação educacional da qual temos falado no decorrer do presente trabalho.

Para que se compreenda bem como as variações linguísticas interferem (positiva ou negativamente) na qualidade do ensino, é importante considerar alguns fatos. A modalidade de língua aceita, considerada “certa” e sofisticada é a variação usada na região sudeste do Brasil, região que detém grande poção da riqueza nacional. Bagno (2006, p.26) pontua:

Com o século XX, a crescente industrialização de São Paulo levou esta cidade a compartilhar com o Rio a importância econômico política e cultural. Mais tarde, o peso cultural e político de Minas Gerais começou a se fazer sentir. Tudo isso fez com que o português formal empregado pelas classes sociais privilegiadas residentes no triângulo formado pelas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte começasse a ser considerado o modelo a ser imitado, a norma a ser seguida, o português-padrão do Brasil. E é por isso que as variedades de outras regiões, como a nordestina —economicamente pobre e culturalmente desprestigiada — são consideradas, no melhor dos casos, “engraçadas”, “divertidas”, “pitorescas” ou, no pior, “grosseiras”, “erradas” e “feias”, pelos falantes das variedades sudestinas.⁴

⁴ BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália: Novela Sociolinguística*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Não é necessário grande esforço para perceber que o uso da variação padrão, a fala da imprensa, dos políticos, dos livros é a fala da classe dominante, dos habitantes do sul do Brasil, enquanto outras variações linguísticas, as usadas na região Nordeste, por exemplo, são consideradas inferiores e “erradas”. A partir do momento em que a instituição de ensino renega as variações linguísticas e usa exclusivamente a norma padrão, que normalmente está totalmente fora do contexto social dos sujeitos, podemos dizer que o ensino de língua é ineficiente e excludente.

— Alguns estudos têm revelado uma triste realidade no nosso sistema educacional (...) Os professores, administradores escolares e psicólogos educacionais tratam o aluno pobre como um “deficiente” linguístico, como se ele não falasse língua nenhuma, como se sua bagagem linguística fosse “rudimentar”, refletindo conseqüentemente uma “inferioridade” mental. Isso cria, no espírito do aluno pobre, um sentimento de rejeição muito grande, levando-o a considerar-se incapaz de aprender qualquer coisa. Por outro lado, cria no professor a sensação de estar tentando ensinar alguma coisa a alguém que nunca terá condições de aprender. Daí resulta que o aluno fica desestimulado a aprender, e o professor, desestimulado a ensinar.⁵

Ao ter a sua forma de se comunicar considerada errada, muitas vezes o aluno pobre sente-se excluído e inferior, uma vez que, como já pontuamos, a língua exerce, além de comunicar, a tarefa de representar os seus falantes. À medida que a modalidade padrão é supervalorizada nas escolas, o aluno deve passivamente receber uma série de informações e regras que parecem não condizer com o seu meio social e, conseqüentemente, abrir mão de seu modo natural de falar, pois este é considerado feio e grosseiro. O sujeito sente-se, deste modo, um deficiente linguístico e incapaz de aprender, afastando-se, então, da escola.

4. UM FATOR AGRAVANTE: O ENSINO NÃO-COGNITIVO

⁵ BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália: Novela Sociolinguística*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.



Conscientes dos problemas apresentados, alguns pensadores da educação perguntam-se: isso significa que não se deve ensinar a gramática normativa, por ser excludente? E aí, diante de uma eventual resposta positiva, entram em ideias revolucionárias de ensino que pregam uma ênfase maior em temas como ética, cidadania e criticidade, nos chamados temas transversais ou em projetos escolares sobre os ditos temas, em detrimento do ensino de conteúdos, cognitivo. De fato, uma perspectiva formal de ensino, cognitivista, é altamente criticada como “conservadora”, “tradicional”, “educação bancária”, “canibalismo teórico” e outros rótulos, nas obras sobre prática pedagógica dos mais diversos autores, principalmente FREIRE (1989), obras essas que tem muita repercussão nas universidades, tendo suas ideias revolucionárias imediatamente abraçadas sob o rótulo de “criticidade”.

Bernardin (2013, p. 12) credita a crise intelectual a uma redefinição do papel da escola:

Ademais, o nível escolar continuará decaindo, o que aliás não surpreende, já que o papel da escola foi redefinido, e que sua missão principal não consiste mais na formação intelectual, e sim na formação social das crianças; já que não se pretende fornecer a elas ferramentas para a autonomia intelectual, mas antes se lhes deseja impor, sub-repticiamente, valores, atitudes e comportamentos por meio de técnicas de manipulação psicológica.⁶

Assim, as tendências revolucionárias que pregam um ensino não cognitivo, e que se materializam na forma de obras que repetem o tempo todo palavras como “ formar cidadãos críticos” e criticam o “ensino tradicional” são o resultado de uma política de redefinição do papel da escola: o que antes era a casa do conhecimento, em que o professor transmitia conhecimentos para os alunos, ensinava os conteúdos obrigatórios e cobrava resultados em avaliações agora dá lugar a aulas com as carteiras arrumadas em círculos, debatendo temas sociais e criticando posições conservadoras em todos os assuntos, sob o pretexto de estimular o pensamento crítico.

⁶ BERNARDIN, Pascal. *Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica*. Tradução de Alexandre Muller Ribeiro. 1 ed. Ecclesia e Vide Editorial. Campinas, SP: 2013



O resultado desse ensino não cognitivo não poderia ser outro: ainda mais segregação! Pois, se por um lado transmitir o conteúdo é uma postura bastante criticada, por outro, todos os alunos que querem chegar ao ensino superior continuam submetendo-se aos concursos e exames seletivos que visam à seleção dos melhores, concursos esses que continuam e sempre continuarão a cobrar o domínio daqueles conteúdos! Ironicamente, as obras de tendência revolucionária o que mais falam é em democratização do ensino, mas promovem, juntamente com o ideal de ensino não-cognitivo, o gigante abismo entre os candidatos formados nas escolas públicas, e aqueles formados em escolas voltadas para os resultados. Esses resultados não escapam a Bernardin (2013)

Quaisquer que tenham sido suas limitações, o ensino das décadas anteriores oferecia a cada um possibilidades de emancipação, tanto intelectuais como culturais e individuais, profissionais ou sociais, bem superiores ao sistema que vigora atualmente. Outra coisa não se deve ver aí senão a consequência inelutável de uma reforma que pretende antes veicular valores e um tipo de ensino não cognitivo, desprezando totalmente o estrago provocado às crianças que recebem uma tal formação.⁷

A radical exclusão de oportunidades para os candidatos que se formaram nas escolas que adotam o ensino não cognitivo leva a uma segregação social que se origina nas escolas, acentuando todas as desigualdades sociais e criando a longo prazo uma sociedade dual, em que uma elite social e econômica tem o direito de estudar e de manter posição nos “bons empregos”, enquanto aos representantes das classes inferiores só podem caber as ocupações estigmatizadas, arrasando a perspectiva de uma ascensão social. Criar-se-ia um círculo vicioso: pobre estuda em escola de pobre, assistindo a aulas sobre ética, cidadania, com diversos projetos interdisciplinares e com livros que o levariam a ter um pensamento crítico, mas sem muita ou nenhuma ênfase em gramática, por exemplo, no estudo de língua materna. Diante de um eventual

⁷ Idem, p. 141



concurso, esse aluno sentiria grandes dificuldades, se não tiver estudado o assunto por conta própria, fora da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema educacional brasileiro é excludente. Apesar de nosso país pretender ser uma “Pátria Educadora” e oferecer ensino gratuito para todas as classes sociais, há uma diferença gritante no que diz respeito à qualidade do ensino oferecido na rede pública se comparada à rede particular de ensino. O sucateamento dos recursos financeiros, pedagógicos e, até mesmo, humanos contribuem para um ensino ineficiente e estigmatizador que não oferece aos sujeitos as ferramentas necessárias para a competição por vagas em universidades e/ou empresas.

A segregação, termo tão usado por nós no decorrer deste trabalho, encontra-se no fato de que alunos provenientes da classe rica, cientes da ineficiência do sistema público, são enviados a instituições particulares de renome e são devidamente preparados para o mercado de trabalho, uma vez que tais instituições fornecem aos alunos uma espécie de escada social ascendente. Em suma, quem pode pagar por um ensino de qualidade estará potencialmente preparado para o sucesso, enquanto os integrantes da classe pobre terão de se contentar com o falho e inferior ensino público. Visões pedagógicas revolucionárias, pretensiosamente democráticas e “progressistas” agravam a situação, à medida que, para afastar-se do elitismo escolar, afasta-se também do ensino cognitivo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália: Novela Sociolinguística*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.



BERNARDIN, Pascal. *Maquiavel Pedagogo: ou o ministério da reforma psicológica*. Tradução de Alexandre Muller Ribeiro. 1 ed. Ecclesia e Vide Editorial. Campinas, SP: 2013

BOURDIEU, Pierre. *As Contradições da Herança*, 1993;

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler, em três artigos que se complementam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HESPANHA, António Manoel. *A constituição do império português. Revisão de alguns enviesamentos correntes*. In: FRAGOSO, João; BICALHO, Maria Fernanda;

GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs). *O Antigo Regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

PILLETI, C. & PILLETI, N, *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Jessé. *A Ralé Brasileira: quem é e como vive?* Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.