

Estudos de políticas de educação em uma perspectiva comparada: uma antecipação crítica de Bourdieu e Passeron

Education policy studies in a comparative perspective: a critical anticipation of Bourdieu and Passeron

Afrânio Mendes Catani¹
Mário Luiz Neves de Azevedo²

Resumo:

O presente artigo procura, a partir do exame dos textos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, analisar as possibilidades de estudos comparativos em educação e verificar o papel dos indicadores da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE).

Palavras chave: Políticas de educação superior; Indicadores; Sistemas de ensino; Globalização; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Abstract:

This article seeks, by examining the writings of Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, analyze the possibilities for comparative studies in education and to verify the role of indicators in Globally structured agenda for education.

Keywords: Higher education policie; Benchmarking; Education systems; Globalization; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

1 Doutor em Sociologia (FFLCH-USP). Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM-USP). Pesquisador do CNPq. E-mail: amcatani@usp.br.

2 Doutor em Educação (FE-USP). Professor na Universidade Estadual de Maringá. Pesquisador do CNPq. E-mail: mario.de.azevedo@uol.com.br.

*O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano.
O meu bisavô mineiro
Meu tataravô baiano*
(Chico Buarque, **Paratodos**)

Introdução

*Precisamos educar o Brasil.
Compraremos professores e livros,
Assimilaremos finas culturas,
Abriremos dancings e subvencionaremos as elites*
(Carlos Drummond de Andrade. **Hino Nacional**)

Publicamos, ao longo de nossas trajetórias acadêmicas, de forma individual e/ou com cerca de vinte outros coautores, mais de três dezenas de artigos em periódicos, um livro (organizamos dois outros), além de vinte e tantos capítulos de livros a respeito dos sistemas de educação superior da Argentina, do Chile, da França, da Inglaterra, do México, de Portugal, do Uruguai e da Venezuela, procurando estabelecer nexos comparativos com o sistema brasileiro, conforme pode ser observado em uma consulta aos nossos respectivos *Lattes*.

Há poucos dias, procurando por determinado livro – que acabou não sendo encontrado na confusão de nossas bibliotecas –, acabamos nos deparando com um artigo de Bourdieu e Passeron (1979)³, “A comparabilidade dos sistemas de ensino”, publicado originalmente há 45 anos, nos fornece, ainda hoje, uma série de pistas e de orientações para o estabelecimento, a título indicativo, de uma agenda de pesquisa nos domínios dos estudos das políticas de educação superior em uma perspectiva comparada.

Assim, como ponto de partida, faremos uma recuperação das ideias centrais expressas no capítulo de autoria de Bourdieu e Passeron, compreendendo a transcrição de várias de suas passagens; posteriormente, elencaremos as linhas gerais da mencionada agenda de investigação, tendo em vista as políticas de educação superior em perspectiva comparada, possibilitada pela atenta leitura do instigante artigo.

Além disso, ao proceder à análise mais detida do texto, notamos que parte significativa da argumentação ali presente, datada de 1967 (no Brasil: 1979), será retomada no quarto capítulo, “A dependência na independência”, do seminal livro **A Reprodução**, de ambos os autores, que apareceu em francês em 1970, no Brasil em 1975 (1ª. edição; 1982, a 2ª. edição)⁴. Vale notar que, entre as duas publicações (1967 e 1970), em maio de 1968, na França, ocorre o início de fortes movimentos sociais, tendo, principalmente, estudantes como protagonistas, que ganhavam espaço de destaque na agenda de variadas vanguardas políticas no Globo.

A comparabilidade dos sistemas de ensino, segundo Bourdieu e Passeron

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burgueses que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta

3 O artigo “La comparabilité des systèmes d’enseignement” foi publicado em CASTEL, Robert e PASSERON, Jean-Claude. *Éducation, développement et démocratie*, Paris – La Haye, Mouton, 1967, 268 p. (École Pratique des Hautes Études – Sorbonne, VIe. Section: Sciences Économiques et Sociales, “Cahiers du Centre de Sociologie Européenne”, 4, p. 21-58).

4 Bourdieu e Passeron publicaram, em 1964, o livro *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, a respeito do papel da educação escolar e da cultura herdada na diferenciação (seleção) social.

e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 218).

Os autores principiam o artigo a respeito da comparabilidade dos sistemas de ensino argumentando que ainda se nota, logo após a Segunda Guerra Mundial – não nos esqueçamos que o texto data de 1967 –, que a preocupação do humanismo tradicional, no que se refere à educação, caminhava no sentido de uma “educação mais apta a formar homens integrais”. Porém, se percebe, também, que tal concepção já estava sendo substituída por “uma reflexão de cunho mais técnico (...), mais ‘operacional’, sobre o lugar e a rentabilidade da educação no processo de desenvolvimento econômico” (BOURDIEU e PASSERON, 1979, p. 71)⁵. Os sociólogos franceses afirmam que essa modalidade de discurso, “mesmo que tendencialmente tenha sido reformado pelos próprios meios universitários, foi inicialmente proferido por administradores e economistas” (p. 71).

Ambos questionam aqueles que atribuem à universidade fundamentalmente “a contribuição que ela pode trazer ao crescimento da economia nacional” (p. 71), ponderando que nem sempre “a política de ensino mais eficaz do ponto de vista da economia é necessariamente mais equitativa” (p.71-72). E indagam: “Não será preciso ver na identificação decisória das exigências da racionalidade econômica e dos imperativos da justiça escolar algo como uma ‘racionalização’ típica de sociedades que, ao menos para certos grupos, tendem a fazer da racionalidade econômica a medida de toda racionalidade?” (p. 72) “Mais genericamente”, indagam ainda, “aqueles que limitam a sociologia e a economia da educação a tal problemática não terão como resolvida a questão que todas as suas questões supõem, isto é, a da comparabilidade dos sistemas de ensino?” (p. 72). Bourdieu e Passeron, de certa forma, esboçam uma resposta a essa indagação em passagem de **A Reprodução**:

Conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, não ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da “sociedade global”, é deixar de perceber que sua *autonomia relativa* lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (1982, p. 189)

José Carlos Durand, na “Apresentação” da coletânea em que o artigo dos sociólogos franceses está contido, pondera que eles questionam, basicamente, a pretensão tecnocrática em dispor os sistemas de ensino nacionais “em um *continuum* de atraso ou modernidade, tão somente conforme sua capacidade e agilidade em produzir a força de trabalho a cada momento exigida pela economia.” Entende o sociólogo brasileiro que tal postura teria por fundamento “uma base evolucionista capaz de perder de vista as particularidades que cada sistema escolar deve à estrutura de poder e de privilégios em que se insere e que contribui para reproduzir” (DURAND, 1979, p. 9).

Tal método destrói o próprio objeto da comparação “em seu significado cultural e em sua especificidade sociológica”, com a comparabilidade sendo obtida apenas “às custas da mutilação das realidades comparadas” (p. 72), sendo preciso “redobrar a prudência metodológica para evitar a comparação entre coisas incomparáveis ou, ainda mais difícil, omitir comparações de coisas realmente comparáveis” (p.73). Bourdieu e Passeron parecem antecipar o árido cenário, predominante nas políticas públicas de avaliação educacional do século XXI, da profusão de indicadores e métodos de *benchmarks* para a regulação e comparação de sistemas de ensino, a exemplo do PISA⁶. Como eles próprios afirmam:

5 A partir de agora, quando a citação for do artigo em epígrafe, mencionaremos apenas a(s) página(s), evitando repetições desnecessárias, e, quando nos referirmos ao quarto capítulo de *A Reprodução*, anotaremos o ano de publicação [1982] para diferenciá-los).

6 PISA é a sigla para “Programa Internacional de Avaliação de Alunos” (Programme for International Student Assessment - PISA). Trata-se de uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Foi realizado pela primeira vez em 2000 e é repetido a cada três anos. Em 2012, 65 países deveriam participar do PISA, incluídos todos os 34 países membros da OCDE.

Reduzir as funções do sistema de ensino à sua função técnica, isto é, o conjunto das relações entre o sistema escolar e o sistema econômico ao “rendimento” da Escola medido pelas necessidades do mercado de trabalho, é interditar-se um uso rigoroso do método comparativo, condenando-se à comparação abstrata de séries estatísticas despojadas da significação que os fatos mensurados possuem pela sua posição numa estrutura particular, servindo um sistema particular de funções. As condições de uma aplicação fecunda do método comparativo só são preenchidas quando se relaciona sistematicamente as variações da estrutura hierárquica das funções do sistema de ensino (...) com as variações concomitantes da organização do sistema escolar (1982, p. 190).

A tecnocracia procura construir modelos de aferição e comparabilidade, baseada em uma suposta objetividade histórica unilinear e unidimensional, dos diferentes sistemas de ensino de diferentes sociedades (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 191). Segundo os autores,

Na verdade, pelo fato de que os indicadores da “racionalidade” do sistema de ensino se prestam tanto mais dificilmente à interpretação comparativa quanto mais completamente exprimem a especificidade histórica e social das instituições e das práticas escolares, essa abordagem destrói o próprio objeto da comparação ao despojar os elementos comparados de tudo o que eles devem à sua dependência face aos sistemas de relações (1982, p. 191).

Não é ocioso mencionar que Bourdieu e Passeron, ao formularem a crítica ao racionalismo tecnicista e a comparabilidade de sistemas baseada em indicadores, demonstram também desacordo com a “teoria do capital humano”, que relaciona os sistemas de ensino e a oferta de educação escolar ao crescimento da economia e a ganhos salariais individuais. A teoria do capital humano, fundamentada na economia neoclássica e tendo entre seus principais formuladores Theodore W. Schultz e Gary Becker passam a ser referência em variadas políticas públicas e reformas educacionais de corte liberal a partir do final da década de 1960. Os sociólogos percebem que “todos esses indicadores repousam sobre uma definição implícita de ‘produtividade’ do sistema escolar” (1982, p. 192) que, por tomarem como referência uma “racionalidade formal e externa” de comparabilidade, “reduz o sistema de suas funções a uma dentre elas, ela mesma submetida a uma abstração redutora” (1982, p. 192). Isto porque,

a medida tecnocrática do rendimento escolar supõe o modelo empobrecido de um sistema que, sem conhecer outros fins exceto aqueles que retivesse do sistema econômico, corresponderia ao máximo, em quantidade e em qualidade, e ao menor custo, à demanda técnica de educação, isto é, às necessidades do mercado de trabalho (1982, p. 192).

Indicadores da racionalidade formal do sistema de ensino sugerem existir uma correspondência global entre “o grau de desenvolvimento desse sistema e o grau de desenvolvimento do sistema econômico”, mas não se deve esquecer que “o rendimento social de um diploma determinado é função de sua raridade social, assim como da posição e do prestígio relativo que o sistema social confere a cada subcategoria de diplomados” (p. 75).

Após citarem vários exemplos da Argélia em relação à França nos anos 1960, no que se refere ao sistema de ensino e, particularmente, quanto à posse de diplomas e de certificados, escreve que para o primeiro caso, a obtenção de um título do ensino elementar traz uma vantagem imensa na competição econômica. Entretanto, “a comparação abstrata dos ‘produtos’ do sistema educacional tem [muito] de fictício: o esquecimento do contexto basta para tornar iguais coisas desiguais e desiguais coisas iguais” (p. 76) – nessa página se faz remissão ao livro de Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie* (1962), do qual foram extraídos exemplos acerca do país africano.

Uma ilustração bastante rica nos é dada quando o tema é a escolaridade feminina: as sociedades tradicionais, geralmente, excluem as mulheres do acesso aos níveis mais elevados de seus respectivos sistemas de ensino. Admitindo-se que se exige a utilização de todas as capacidades intelectuais para se disputar no mercado de trabalho as chamadas profissões masculinas – e o acesso das mulheres em tais profissões “é uma das principais transformações sociais que acompanha a industrialização” (p. 76), advertem: “é possível que se caia na tentação de utilizar a taxa de feminização das universidades como um indicador

global da racionalidade e do desenvolvimento do sistema de ensino” (p. 76-77). Por outro lado, citando os casos: francês e italiano, no que se refere às oportunidades de carreira escolar às jovens, constata-se que uma taxa mais elevada de moças estudantes não deve trazer ilusões, pois “a proporção das interrupções de estudos e de vocações mal afirmadas é muito mais comum entre as estudantes do que entre os estudantes e, mais genericamente, grande parte das estudantes deixa entrever por milhares de sinais que não acreditam em seu futuro profissional” (p. 76-77). Bourdieu e Passeron observam também, em **A Reprodução**, que a feminização na educação superior na França e na Itália podem sugerir que “a carreira escolar que as nações mais ricas oferecem às moças é frequentemente apenas uma variante (...) da educação tradicional ou (...) uma reinterpretação dos estudos femininos mais modernos em função do modelo tradicional da divisão de trabalho entre os sexos (...)” (1982, p. 193).

Afirmam que uma taxa, mesmo fraca, de feminização em um país muçulmano cuja tradição excluía de forma radical as mulheres do estudo, “pode encobrir uma mudança cultural mais importante que uma taxa muito mais forte em um país como a Itália, onde a escolaridade feminina, nada tendo de revolucionária, pode difundir-se amplamente sem levar a uma transformação do papel tradicional da mulher” (p. 77). Na Argélia, reiteram, 70% das moças com um *Certificat d'Études Primaires* (CEP), isto é, um diploma de ensino elementar na França ocupavam, em 1960, “empregos não-braçais, sendo insignificante a taxa de inativas” (p. 77). De maneira simultânea, tecem considerações sobre o fato de as moças, na França, se destinarem mais frequentemente que os rapazes a determinados estudos (Letras, em especial), o que é mais claro ainda se possuem origem social mais baixa (p. 77-78). Enfim, a comparabilidade dos sistemas de ensino com relação à feminização da educação superior pode ter significados distintos em países diferentes. De maneira mais precisa, Bourdieu e Passeron escrevem que

a taxa global de feminização (...) não tem o mesmo sentido segundo o recrutamento social dos estudantes e segundo a distribuição das taxas de feminização das diferentes faculdades e das diferentes disciplinas. Assim, na França, as oportunidades de admissão à universidade são hoje em dia sensivelmente iguais para os rapazes e as moças de mesma origem social sem que se possa concluir pelo enfraquecimento do modelo tradicional da divisão de trabalho e da ideologia da distribuição de “dons” entre os sexos (1982, p. 193).

A taxa de evasão, que Bourdieu e Passeron também denominam de “taxa de perda esperada”, é desses indicadores quase que “irrecusável” de comparabilidade entre sistemas de ensino. Entretanto, quando examinam essa variável, comumente mencionada em estudos comparativos de sistemas de educação superior (inclusive pelos persuasivos *think tanks* e organizações internacionais), escrevem algo de extrema atualidade, ao dizer que a mesma mede, pelo menos, “tanto a inércia pedagógica de um sistema escolar quanto sua ineficácia” (p. 78-79). Há uma literatura crítica que os tecnocratas dedicam à universidade tradicional por uma razão bastante compreensível: “o recurso à terminologia do ‘rendimento’ do ‘capital’ e da ‘produtividade’ exprime as escolhas profundas de um pensamento que pretende reduzir o sistema educacional ao papel de uma empresa de produção que, sem deixar de se atribuir o ideal democrático, está submetida aos fins exclusivamente econômicos” (p. 79). Bourdieu e Passeron também chamam a atenção que a taxa de evasão ou taxa de perda esperada [definida pela proporção de estudantes que, num fluxo de admissão, não conseguem obter o diploma que sanciona o fim dos estudos] (1982, p. 194),

torna-se desprovida de sentido na medida em que não se consegue ver nela o efeito de uma combinação específica da seleção social e da seleção técnica que um sistema opera indissociavelmente: a perda esperada é nesse caso um produto transformado da mesma forma que o produto acabado; pense-se no sistema de disposições para com a instituição escolar, a profissão e toda a existência que caracteriza o “fracassado” e ao mesmo tempo nos benefícios secundários, técnicos e sobretudo sociais, que são ocasionados desigualmente segundo as sociedades, e segundo as classes, pelo fato de se ter feito estudos, mesmo intermitentes ou interrompidos (1982, p. 194).

Em nossos estudos a respeito dos sistemas de educação superior no Brasil⁷ e na Argentina ficou evidente que não se podia, sem as devidas relativizações e análise do contexto histórico de ambos os países, fazer comparações diretas a respeito das taxas de evasão. Enquanto no Brasil o ingresso na educação superior prevê um exame de seleção (vestibular), ou seja, a “perda” (o fracasso) maior ocorre na entrada, na proporção da taxa de concorrência por vaga em cada curso de graduação – sendo que em cursos de maior apelo social oferecidos por instituições públicas de educação superior (gratuitas), como medicina, a competição é contada na casa da centena por cada vaga –, na Argentina, a admissão à educação superior é considerada aberta (respeitada a autonomia de regulação da entrada de cada universidade nacional) e a “perda” acontece, gradativamente, ao longo do curso, com taxas de diplomação mais baixas⁸. Este fenômeno foi percebido por Bourdieu e Passeron ao compararem as taxas de perda esperada na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos:

Que adianta a comparação entre as taxas de perda esperada das universidades inglesa (14%), americana e francesa (40%), quando se deixa de considerar, além do grau de seleção, na admissão que distingue a Inglaterra da França ou dos Estados Unidos, a diversidade dos processos utilizados pelos diferentes sistemas para operar a seleção e fazer interiorizar os efeitos, desde a exclusão sem apelo operada pelo exame e, sobretudo, pelo concurso à francesa até “a eliminação suave” (*cooling out*) permitida pela hierarquia dos estabelecimentos universitários nos Estados Unidos? Se é verdade que um sistema de ensino consegue sempre obter daqueles que ele consagra ou mesmo daqueles que exclui um certo grau de adesão à legitimidade da consagração ou da exclusão e, portanto, das hierarquias sociais, constata-se que um fraco rendimento técnico pode ser a contrapartida de um forte rendimento do sistema de ensino na realização de sua função de legitimação da “ordem social”; e isso mesmo quando, privilégio da inconsciência de classe, os tecnocratas se vangloriam às vezes de condenar um desperdício que eles só podem avaliar fazendo desaparecer os proveitos correlativos, por uma espécie de erro de contabilidade nacional (1982, p. 194).

As baterias dos autores voltam-se, também, contra duas outras tendências nas quais estudos comparados dos sistemas de ensino incorrem: a das acumulações de cifras descontextualizadas e da reunião de informações aparentemente mais específicas, que dizem respeito aos programas escolares ou das condições de escolaridade “que externam a realidade descrita, reduzindo-a ao aspecto burocrático imediatamente sensível à investigação burocrática. Um estudo do controle das universidades pelo estado, da descentralização universitária, ou do recrutamento dos administradores e dos professores, que se apoiasse apenas sobre os textos de regulamentação, seria tão enganoso quanto à pesquisa dos comportamentos religiosos que quisesse inferir dos textos canônicos a prática real dos crentes” (p. 82). Ou seja, vão ser ignoradas as formas como ocorre o relacionamento entre o sistema escolar e o sistema político ou com os grupos, panelinhas e igrejinhas existentes – cita o caso da França em que, apesar da nomeação

7 O Brasil tem vários sistemas de educação superior. Cada unidade da federação constitui seu próprio sistema de educação e o sistema federal abrange as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e as Instituições Particulares de Educação Superior (IPES). Segundo recapitula o Decreto n°. 5.773, de 09/05/2006, no Art. 2°. , “O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criada e mantidas pela iniciativa privada e por órgãos federais de educação superior.” (BRASIL, 2006. Disponível no site: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5773compilado.htm >, em 15 set 2012).

8 Discussões mais pormenorizadas sobre o tema se encontram em: Azevedo; Catani, 2002. Azevedo; Catani, 2004. Azevedo; Catani, 2010. De modo resumido, pode-se visualizar um quadro das formas de ingresso em algumas universidades nacionais argentinas (Azevedo; Catani, 2002):

UNIVERSIDADESFORMAS DE INGRESSOUniversidad Nacional de Mar Del Plata Exame de ingresso nas seguintes faculdades: Ciências Agrárias, Arquitetura e Desenho, Engenharia, Ciências Exatas e Naturais, Ciências Econômicas e Sociais.Universidad Nacional de La Plata7 faculdades oferecem cursos de ingresso, de 30 a 60 dias de duração.

Exame de ingresso é exigido pela Faculdade de Medicina.

Outros requisitos: algumas faculdades exigem curso prévio de especialização na área de estudo.Universidad Nacional de CatamarcaCurso de nívelação de um a dois meses.Universidad de Buenos AiresNo primeiro ano de todos os cursos se ministram o Ciclo Básico Comum.Universidad Nacional de General SarmientoCurso de ingresso: “curso de aprestamiento universitario (CAU)”: 24 semanas de duração.Universidad Nacional de CordobaEstudos secundários completos.Universidad Nacional de MisionesCurso de ingresso: depende de cada curso de graduaçãoUniversidad Nacional de SaltaIngresso irrestrito. Os cursos de ingresso têm caráter de ambientação; sua modalidade varia segundo a faculdade.Universidad Nacional de Rio CuartoCurso de ingresso durante o mês de fevereiro

dependem teoricamente do ministério (que referenda automaticamente o candidato proposto pelo conselho da faculdade), o recrutamento se dá, na prática, através da “cooptação, com verdadeira campanha eleitoral junto aos colegas” (p. 82). Na Itália, por sua vez, “o recrutamento opera-se oficialmente por concurso, mas esse procedimento apenas encobre o jogo de grupelhos e de influências dentro e fora das universidades” (p. 82). Em **A Reprodução**, em interessante conexão entre profissão docente de nível superior e posição de classe, se assevera que,

quanto aos professores do ensino superior, filhos de pequeno-burgueses que só deveriam uma promoção social de exceção à sua aptidão para transformar em destreza escolar, à força de obstinação e de docilidade, uma obstinação dócil de aluno de primeiro lugar, ou filhos da média e da grande burguesia que tiveram de dar ao menos a aparência de renunciar aos proveitos temporais prometidos por seu nascimento para impor a imagem de seriedade universitária, todas suas práticas revelam a tensão entre os valores aristocráticos que se impõem ao sistema escolar francês, tanto em virtude de sua tradição própria como em razão de suas relações com as classes privilegiadas, e os valores de pequena burguesia que se encorajam, mesmo entre os que não os herdaram diretamente sua origem social (...) (1982, p. 210).

Ainda a respeito das dificuldades envolvendo a referida comparabilidade, Bourdieu e Passeron mencionam o caso, variável segundo o país, entre os textos e a prática real da obrigação de dar cursos, por parte dos professores (fala da França, da Espanha e da Itália – p. 83). Acrescentam algo que é relativamente elementar, mas que se esquece com frequência: é preciso “não se deixar iludir com a padronização do vocabulário”, pois a “preocupação com a demanda econômica não ocupa em todas as sociedades o mesmo lugar na hierarquia dos valores; o desenvolvimento da riqueza e, *a fortiori*, a plena utilização dos recursos intelectuais do país não tem necessariamente o mesmo sentido para as elites nacionais, saídas de sistemas educacionais diferentes. Produto do sistema de ensino, as classes cultivadas não podem fazer a seu respeito julgamentos isentos dos valores que lhes inculcou” (p. 83-84). Bourdieu e Passeron consideram a complexidade da rede de relações que, por seu intermédio, realiza a legitimação da ordem social: “nada serve melhor ao interesse pedagógico das classes dominantes que o *laissez-faire* pedagógico que é característico do ensino tradicional” (1982, p. 214), procurando dizer que

seria ingênuo reduzir todas as funções ideológicas do sistema de ensino à função de doutrinação política ou religiosa que pode, ela mesma, segundo o modo de inculcação, exercer-se de uma maneira mais ou menos intermitente. Essa confusão, que é inerente à maioria das análises da função política da Escola, é tanto mais perniciosa pelo fato de que a recusa ostensiva da função de doutrinação ou, pelo menos, das formas mais declaradas da propaganda política e a instrução cívica pode preencher por sua vez uma função ideológica ao dissimular a função da legitimação da ordem social; como mostra particularmente bem a tradição francesa da Universidade laica, liberal ou libertária, a neutralidade proclamada relativamente aos credos éticos e políticos ou mesmo a hostilidade apregoada para com os poderes torna menos suspeitável a contribuição que o sistema de ensino é o único capaz de prestar à manutenção da ordem estabelecida (1982, p. 214)

Nessa mesma linha de raciocínio, o sistema de ensino é entendido como aquele domínio cujas técnicas de produção e cujos “produtos” são quase que indissociáveis “dos valores singulares, ligados a uma sociedade e a uma cultura particulares, porque ele é o instrumento de sua penetração” (p. 84). Citam alguns exemplos, envolvendo a taxa de escolarização da classe de idade entre 20-24 anos na Inglaterra, que era, para 1956-57, de 3,9% - a mesma da Itália e inferior à da então Iugoslávia, 4,1%), para complementarem: “Mesmo considerando a severidade da seleção prévia nas universidades inglesas e a baixa taxa de abandono ou de reprovação, ninguém, entretanto, toma a proporção dos estudantes ingleses como um índice de subdesenvolvimento escolar” (p. 84).

Se os produtos econômicos são cambiáveis, as equivalências de diplomas dão margem a discussões porque, “na ausência de qualquer padrão comum, supõem regulamentação que só existe em um estado fragmentário” (p. 84-85) – quando o texto foi escrito havia apenas uma convenção de 13/12/1953 no interior do mercado Comum Europeu, ampliada após negociação com outros países não membros em 15/12/1956. Acrescentam que

esse pequeno exemplo ilustra como o produto do ensino e, de forma mais objetiva, o *diplomado*, “é dificilmente dissociável do sistema educacional e de suas particularidades” (p. 85).

O sistema escolar, mais do que qualquer outro, encontra-se “preso a seu próprio passado e ao passado da cultura nacional” (p. 85). Ilustram tal afirmação ponderando que a diversidade dos países mediterrâneos aparece nas tradições que cada qual herdou da história religiosa e política do país: “persistência de formas universitárias legadas pelo Cristianismo ou pelo islamismo (Espanha, países da África do Norte, Portugal); rupturas e dualismos provocados pela colonização (Marrocos e Egito); traços ou vestígios de esforços de organização no passado (papel do modelo alemão na Turquia ou da reorganização ‘napoleônica’ na universidade italiana via expansão, por toda a península, do sistema piemontês), tanto quanto situações diversas refletindo uma história que elas perpetuam e pressupõem integralmente” (p. 85-86).

Bourdieu e Passeron, em tópico intitulado “A resignação à incomparabilidade” (p. 86-95), esboçam certo “caminho metodológico”, chamando a atenção para a necessidade de se retomar a lógica específica do sistema de educação e de se proceder ao exame das relações que ele estabelece com os outros sistemas, bem como das relações que os distintos grupos de usuários mantêm com ele, “deixando para o fim da análise o que o intuicionismo coloca de início, isto é, a questão da afinidade entre os valores do sistema de ensino e os valores últimos da sociedade global” (p. 89). Um determinado sistema de ensino deve sua estrutura singular “tanto às exigências que definam suas funções específicas quanto às tradições nacionais ou às situações históricas e sociais nas quais essas exigências são satisfeitas” (p. 89).

Valendo-se de Durkheim e de Weber, escrevem duas preciosidades “metodológicas”, quais sejam:

1. Em vez de se insistir em explicar os valores implícitos dos manuais de história da escola primária por uma história da escola primária, seria melhor ler Durkheim, que, em *L'Évolution pédagogique en France*, tentava alcançar o jogo das constâncias estruturais através da história específica do sistema educacional francês (p. 91).
2. [Weber] não esquecia em suas análises concretas da religião, da educação ou do direito, que o processo de racionalização que é suscetível de se exercer em todos os sistemas – mesmo aqueles que funcionam a serviço dos fins mais tradicionais – exprime-se em cada caso segundo uma lógica original que só a análise específica da estrutura e das funções do sistema em questão pode alcançar. Além disso, tal regularidade tendencial não foi apresentada por Weber como explicação, mas como lei de descrição de fenômenos cuja causa reside fora e pode ser diferente em cada caso (p. 93).

Assim, entendem que é pela análise das funções de um determinado sistema de ensino e pelo exame do peso relativo de cada uma delas que se deve iniciar toda comparação (p. 95). No caso do sistema de educação superior, ao longo da sua história, as universidades tentaram preservar sua autonomia, resistindo às pressões e demandas externas e “tenderam a definir a forma e o conteúdo do ensino a partir, apenas, dos valores que a manipulação professoral da cultura engendra” (p. 96). Entendem que a tendência universitária à autonomização é mais forte do que de outras instituições, uma vez que a reivindicação das “liberdades universitárias” faz com que a universidade seja “a única instituição a controlar completa e totalmente, não apenas o recrutamento e a seleção, mas também a formação de seus recrutas” (p. 97).

Encaminhando-se para o final do texto, Bourdieu e Passeron falam que ao se elaborar uma comparação precipitada entre sistemas educacionais reduzidos à sua função econômica, acabam sendo considerados apenas os “‘artefatos’ obtidos por uma série de abstrações inconscientes de seu princípio. Em razão de sua multifuncionalidade essencial, o sistema educacional é, entre todos, o que mais dificilmente se deixa reduzir ao modelo formalmente racional do cálculo dos meios em relação a um fim único e univocamente definido, porquanto seus produtos só são completamente estabelecidos na multiplicidade de seus aspectos e não podem conseqüentemente ser avaliados de modo adequado, a não ser na condição de referidos a valores incomensuráveis entre si. Segue-se daí que os traços do sistema que melhor se prestam à comparação qualitativa e às proposições gerais que daí decorrem só tem realidade se forem

acompanhados de correções e reinterpretações capazes de integrá-los num contexto. À falta dessa reinterpretação sociológica, só podem dar a ilusão da significação unívoca, porquanto elas têm muita ou pouca significação” (p. 103-104).

Para eles, a “análise dos pesos relativos” em cada caso, atribuído às diferentes funções possíveis, permitiria a caracterização dos distintos sistemas de educação e o estabelecimento de “uma tipologia, ainda que abstrata, mas fundamentada, a respeito da posição e das funções concretas do sistema escolar no sistema social” (p. 104). Assim, poderia se encaminhar para uma forma melhor acabada de comparação, por meio da qual se trataria de explicar “que traços ou sistemas de traços, característicos de uma instituição escolar, possam ter propriedade e, em particular, funções idênticas ou comparáveis, pelo fato de que eles ocupam posições homólogas em diferentes sistemas de ensino, ou ainda, que sistemas educacionais diversos possam apresentar características idênticas na medida em que estabelecem com outros sistemas relações de posição ou de oposição estruturalmente equivalentes” (p. 104).

Considerações finais: Os sistemas de ensino e a “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE)

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 441).

Pode-se inferir da análise dos dois textos de Bourdieu e Passeron que os sistemas de ensino possuem, ao mesmo tempo, relativa autonomia e, também, uma dependência diante do sistema econômico e de valores da “sociedade global” (1982, p. 189). Assim, pode-se dizer que existe uma fluída e não declarada agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE), para utilizar denominação de Roger Dale.

Admitir a existência de uma AGEE supõe, por conseguinte, instrumentos de comparabilidade e de regulação dos diferentes sistemas de ensino sob controle e hegemonia de organizações e forças capitalistas de caráter global. Nesse sentido, para além da educação restringir-se a um campo nacional, é legítimo afirmar que existe um campo global de educação e que em sua(s) arena(s) está em curso um jogo de forças para a conservação ou subversão da ordem estabelecida. Pois, seja em nível nacional ou global, “os agentes constroem a realidade social (...), entram em lutas e relações visando a impor sua visão, mas eles fazem sempre com pontos de vista, interesses e referenciais determinados pela posição que ocupam no mesmo mundo que pretendem transformar ou conservar” (Bourdieu, 1998, p. 8). Assim os sistemas de ensino, por integrarem um campo social da educação (nacional ou global), fazem parte de uma agenda (nacional e global) que também está em disputa. De acordo com Dale (2004, p. 436), ao discutir a AGEE,

a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio.

Portanto, em tempos de globalização, a AGEE está submetida a uma especial regulação por intermédio do estabelecimento de aplicação de testes padronizados, *benchmarks* e manual de boas práticas⁹. Algo muito próximo do que preconiza a OCDE, em nível global, com o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e o Ministério da Educação (MEC) no Brasil com o Índice de Desenvolvimento da Educação

⁹Acerca da regulação da integração de sistemas educacionais na União Europeia, defendemos a ideia segundo qual o Método Aberto de Coordenação (MAC) “tem sido um instrumento de convergência de políticas e um canal de diálogo entre os diferentes atores sociais para a construção do consenso no diversificado ambiente europeu. A meta-regulação intergovernamental por intermédio do MAC baseia-se em benchmarking, guidelines e indicadores que balizam as metas para os diversos Estados-Membros” (AZEVEDO, 2012).

Básica (IDEB) – indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas por intermédio de testes padronizados¹⁰. Nesse sentido, o PL 8035/2010 – base legal do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 – proposto pelo MEC preconiza em seu art. 11 que o IDEB “será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar”.

A educação brasileira (ou seus diversos sistemas estaduais e federal de educação), caso prevaleça o teor do PL 8035/2010, está prestes a se submeter legal e formalmente à AGEE, forma de submissão irrefletida à globalização e aos guias de indicadores e boas práticas das organizações, como a OCDE, pela comparabilidade ao PISA. O PL 8035/2010, sem rodeios, prescreve na meta 7, estratégia 7.25:

Confrontar os resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente reconhecidos, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2009	2012	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências	395	417	438	455	473

Não há dúvida de que, após as considerações a respeito do artigo “A comparabilidade dos sistemas de ensino” e do quarto capítulo, “A dependência na independência”, do livro **A Reprodução**, de Bourdieu e Passeron, os pesquisadores em educação têm condições e metodologias apropriadas para iniciarem investigações comparativas sobre sistemas de ensino e, além disso, ingressar no debate qualificado sobre a educação no Brasil, em especial sobre o que pode se conformar como o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 sem arrogâncias “cientificistas” e sem se submeter irrefletidamente à AGEE¹¹.

10 O IDEB é calculado através do rendimento escolar (aprovação e evasão) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e na Prova Brasil.

11 Análises detalhadas se encontram em Freitas, 2011 e 2012; Robertson, 2012; Ravitch, 2010.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, M. L. N.; CATANI, A. M. Estudantes e Professores na Universidade Argentina em Tempos Menemistas (1989-1999): formas de ingresso, evasão, incentivo à pesquisa e dedicação exclusiva à docência. **Nuances**, Presidente Prudente-SP, v. 1, n.8, p. 93-115, 2002.

_____; _____. **Universidade e Neoliberalismo**: o Banco Mundial e a Reforma Universitária na Argentina (1989-1999). Londrina-PR: Práxis, 2004.

_____; _____. Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil: de FHC a Lula. In: Azevedo M.L.N. (Org.). **Política Educacional Brasileira**. 2.ed. Maringá: EDUEM, 2010.

Azevedo, M.L.N. A Convergência de Políticas para a Educação Superior no Mercosul: integração ou europeização? Anais do **XX Seminário Nacional Universitas/Br 2012**. João Pessoa: UFPB, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A comparabilidade dos sistemas de ensino. In: DURAND, J. C. G. (Org.). **Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 71-104.

_____. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. A dependência pela independência. 2a. edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998

BRASIL. **PL 8035/2010** (PNE 2011-2020). Mimeogr.

_____. **Decreto nº 5.773**, de 09 de maio de 2006, Extraído de < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5773compilado.htm>, em 15 set 2012.

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DURAND, J. C. G. Apresentação. In: ____.(Org.). **Educação e hegemonia de classe**: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 7-27.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? III Seminário de Educação Brasileira, CEDES, Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fev. 2011. Mimeogr.

Ravitch, D. **The death and life of the great American School System**. New York: Basic Books, 2010.

Robertson, S. ‘Placing’ Teachers in Global Governance Agendas. **Comparative Education Review**, 56 (3), 2012 (Forthcoming).

Recebido em Novembro de 2012 Aprovado em Março de 2013