

Estrutura e funcionamento do ensino: usos e sentidos dos conceitos

Antonia Almeida Silva*

(...) o vínculo indissolúvel entre estrutura e função, resultado do caráter relativamente durável das funções e do caráter relativamente provisório das estruturas, constitui o motor da história ou, para evitar qualquer mal-entendido, o caráter histórico do comportamento dos homens (GOLDMANN, 1986, p.10)

Resumo: Usualmente as abordagens sobre a estrutura do ensino relacionam esse conceito ao de organização administrativa e/ou didática do ensino, com ênfase nos aspectos legais. Tais estudos, via de regra, tomam a estrutura como parte integrante do sistema de ensino, colocando em relevo os enfoques funcionalistas e estruturalistas dos conceitos de estrutura e funcionamento do ensino, em detrimento dos dialéticos. Este artigo discute as concepções de estrutura e funcionamento do ensino presentes em estudos político-educacionais brasileiros, procurando construir uma reinterpretação desse binômio e a constituição de uma argumentação oposta aos modelos de discussão dominantes. O texto recorta tal discussão a partir da reforma do ensino produzida sob a égide militar, quando a matéria Estrutura e Funcionamento do Ensino foi introduzida nos cursos de formação de professores e uma vasta bibliografia foi produzida no Brasil, enfocando esse tema.

Palavras-chave: Estrutura, função, ensino.

Abstract: The approaches regarding the structure of teaching usually connect this concept to the administrative or didactic organization of teaching, emphasizing certain legal aspects. Such studies, generally, consider structure as a part of the teaching system and highlight the functionalism and structuralism concepts of structure and function rather than the dialectic concept. In this article we discuss the conceptions of structure and the functions of teaching, present in several Brazilian political and educational studies, and we try to construct a reinterpretation of those terms and offer some arguments in opposition to those models of discussion based on structuralism. The text analyses the discussions of the teaching reform that took place during the military dictatorship, when the subject "The Structure and Function of Teaching" was added to the teacher preparation course curricula, producing a wide bibliography on this topic in Brazil.

Key-words: Structure, function, teaching.

* Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – BA. antonia@uefs.br

Introdução

A partir do golpe militar de 1964 solidifica-se, no modelo educacional brasileiro, a supervalorização das áreas tecnológicas, com acentuada predominância do treinamento específico em detrimento da formação geral, o que implicou o fortalecimento do tecnicismo pedagógico¹.

As reformas do ensino, inauguradas pela Lei 5.540/68 (“Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média, e dá outras providências”) e continuadas pela Lei 5.692/71 (“Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”) trouxeram um conjunto de ajustes que asseguravam, no plano educacional, a “necessária ruptura política para manter a continuidade social” (SAVIANI, 1991a, p.146) ensejada pelos setores dominantes durante o regime militar.

Nesse contexto, assim como as diretrizes educacionais esboçadas nos documentos resultavam em perspectivas fragmentadas e, talvez por isso, deslocadas das demandas educacionais que se apresentavam à época, os estudos acerca da estrutura e funcionamento do ensino resultavam em enfoques parciais, com ênfase na regulamentação das práticas educativas. Assim, as noções dominantes punham em relevo relações estanques entre a estrutura e o funcionamento do ensino, tendo na disciplina que recebeu o mesmo nome um dos principais pilares de reprodução dessas noções.

I. As noções de estrutura e funcionamento nas abordagens correntes

A matéria Estrutura e Funcionamento do Ensino (EFE) foi introduzida no curso de pedagogia (Parecer CFE 252/69), nos cursos de licenciatura (Parecer CFE 672/69) e nos cursos de magistério de nível médio (Parecer CFE 349/72) com a perspectiva oficial de fixar os elementos relacionados da estrutura aos principais aspectos de funcionamento do ensino.

A partir da criação da matéria, a publicação de títulos na área foi intensificada e, em geral, não se registram diferenças substanciais nas abordagens do tema. Via de regra, os trabalhos apresentam algumas considerações acerca da instrução de massa no País, a partir do final do século XIX, além de tecerem loas à reforma do ensino, sobretudo acentuando as “novas possibilidades abertas” pelas leis para ajudar o Brasil a se desenvolver. É notória, nesses estudos, a tendência a submeter o

1. A pedagogia tecnicista se caracterizou pelas rígidas orientações burocráticas de controle e desempenho, tal como se observa nas prescrições legais desencadeadas no período militar, tendo em vista a *organização dos meios* para se alcançar determinado fim. Cf. Saviani (1988b).

real a um esquema de simplificação que torna sua manipulação possível. Barros (1974; 1980), Brejon (1973), Chagas (1978) e Rama (1987) representam bem uma amostra disso.

Os trabalhos de Barros (1974; 1980), de clara orientação positivista, invocando a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o programa da Educação Moral e Cívica e princípios religiosos, proclamam a unidade do comportamento humano como alvo da educação. Para ele, o estudo da estrutura e funcionamento do ensino resulta num meio para o conhecimento de regras, tendo em vista a formação de atitudes e valores positivos: “liberdade com responsabilidade” (BARROS, 1974, p.10).

Sua proposta de abordagem da estrutura e funcionamento do ensino consistiu em selecionar focos de discussão da Lei 5692/71 e, a partir da taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom², associá-los a onze objetivos para a matéria:

1- Conhecimento do texto da Lei 5.692/71 ('Reforma' do Ensino de 1º e 2º Graus) e das disposições complementares, baixadas pelo Conselho Federal de Educação e aplicáveis aos diversos sistemas de ensino, bem como das normas específicas do sistema de ensino considerado (...); 2- conhecimento da estrutura geral do ensino regular (...); 3- conhecimento da realidade educacional brasileira (...); 4- conhecimento da estrutura administrativa do ensino (...); 5- conhecimento do currículo do ensino de 2º grau (...); 6- conhecimento dos mecanismos de execução do currículo pleno (...); 7- conhecimento das normas legais, técnicas e administrativas que regulam a transferência e a adaptação de alunos (...); 8- conhecimento das normas legais, técnicas e administrativas que regulam a matrícula com dependência e a matrícula por disciplina (...); 9- conhecimento das normas legais, técnicas e administrativas que regulam a verificação do rendimento escolar (...); 10- conhecimento das normas legais, técnicas e administrativas que regem o ensino supletivo (...); 11- conhecimento dos objetivos e das normas do concurso vestibular ao ensino superior (BARROS, 1980, p.7).

Ao lado desses objetivos o autor acentua, em relação à disciplina, que não cabe mais confundir a estrutura do ensino (processo) com a estrutura da escola (instituição), tal como se vinha processando em Administração Escolar (disciplina substituída por EFE), o que seria corrigido com a medida que determinava explicitar, no nome da disciplina, o seu objeto de estudo. Assim, adverte o autor que, embora em determinados momentos a superposição desses campos de atuação seja inevitável, uma vez que a estrutura e o funcionamento da “escola” estão condiciona-

2. Bloom, Krathwohl e Masia (1977) tomam como objeto de estudo a classificação dos objetivos educacionais, os quais são tratados em três domínios ou classes da taxionomia: cognitivo, afetivo e psicomotor. Tais objetivos, segundo os autores, atuam de forma simultânea, se coordenados adequadamente e tendo em vista mudanças comportamentais.

dos à estrutura e o funcionamento do “ensino”, a disciplina deverá se ocupar da estrutura e do funcionamento do “processo” de ensino. Tal preocupação, no entanto, só aparecia de modo parcial nos documentos que vieram a ser aprovados em decorrência das reformas do ensino, pois, ainda que essa matéria tenha sido apresentada para fazer frente às práticas de estudo centradas nos aspectos institucionais, seu desenvolvimento real foi marcado não pela focalização dos “processos” de ensino, mas pela focalização dos aspectos didáticos e administrativos definidos pela legislação.

Na mesma direção de Barros seguem José Augusto Dias e Loyde A. Faustini, na obra *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus*, organizada por Brejon (1973).

Para José Augusto Dias (1973), o sistema escolar é um subsistema do sistema social e, como tal, recebe da sociedade uma multiplicidade de elementos (*inputs*) e devolve à sociedade os produtos de sua atuação (*outputs*). Observa-se que, nesse tipo de formulação, a educação resulta num investimento com vistas no desenvolvimento do sistema (*feedback*) e correção de suas eventuais distorções. O desenvolvimento do sistema, por sua vez, se realiza na dependência do desenvolvimento dos recursos humanos, o que é facultado pela educação.

Ainda segundo esse autor, o sistema escolar compreende uma rede de escolas e uma estrutura de sustentação. A primeira envolve uma estrutura didática que se articula nas dimensões vertical (graus de ensino) e horizontal (modalidades de ensino), enquanto a segunda consiste na estrutura administrativa do sistema escolar integrada a partir dos elementos não-materiais (normas, metodologia do ensino e conteúdo do ensino), das entidades mantenedoras (Poder Público, entidades particulares e entidades mistas) e da administração (os organismos que têm por finalidade a gestão do sistema escolar).

Também em Faustini (1973) encontra-se uma discussão semelhante a essa. Para ela, sistema escolar é uma instituição social que tem por finalidade realizar os objetivos que lhe são propostos pela sociedade, enquanto a estrutura administrativa desse sistema consiste no aspecto formal estabelecido pela legislação vigente.

O enfoque do seu trabalho volta-se para dois ângulos da estrutura administrativa do ensino de 1º e 2º graus: os níveis da administração educacional (a organização hierárquica, os órgãos e suas funções) e os princípios orientadores das atividades da administração pública (planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle). Estes, enquanto meios, visam a conduzir as ações do Governo com vistas no desenvolvimento econômico-social do País, possibilitando que os planos, programas e projetos delineados pela política administrativa possam ser coordenados em todos os níveis da administração, a fim de

levar a soluções integradas, em harmonia com a política governamental (FAUSTINI, 1973)³.

Nesta perspectiva, a escola também seria um subsistema e, como tal, deveria ser enquadrada nos chamados princípios da administração pública, já que um sistema, para alcançar seus objetivos, precisa de órgãos e normas que estabeleçam metas e estratégias visando à ação coordenada na direção dos objetivos estabelecidos, uma vez que

(...) todas as instituições sociais são estabelecidas para realizar os objetivos a elas propostos pela sociedade. Por isso, para a sua própria sobrevivência, ela tem que fazer prescrições e estabelecer regulamentos específicos a fim de desenvolver e orientar as atividades que se realizam no seu interior. Esses regulamentos e normas prescrevem atividades tais como a distribuição de tarefas, o exercício da autoridade e responsabilidade, assim como a coordenação das diferentes funções entre os diferentes órgãos que compõem a referida instituição. O conjunto de normas e regulamentos que são sancionados pela autoridade suprema (presidente, governador, etc.), na forma de leis, decretos, portarias, atos, etc., passa então a constituir, descrever e a dar forma à estrutura administrativa da organização. Esta estrutura administrativa é o que os teóricos da administração denominam de aspecto burocrático da organização (FAUSTINI, 1973, p. 93).

À semelhança dos autores anteriormente citados, a concepção de estrutura de Chagas (1978) também está eivada da concepção operatória atribuída à educação. Como os demais, o autor trata a organização do ensino em função das possibilidades de realização da educação, associando-a a um modelo de intervenção alheio à reflexão sobre os seus determinantes e à sua complexidade em relação à realidade.

Dois aspectos merecem destaque em sua obra: primeiro, a recorrência aos princípios da Escola Nova “na nova estrutura do ensino”, especialmente no que se refere à integração entre vida e educação, quando o autor fala da organização do ensino em bases não exclusivamente propedêuticas, mas igualmente voltada para a integração entre a formação geral e a formação especial. Segundo, a admissão da emergência de novas concepções educacionais baseadas em parâmetros tais como: continuidade e terminalidade, obrigatoriedade e gratuidade, concentração de meios e progressividade, que constituem pontos de referência não só das leis emanadas no período em questão, mas também das próprias teorias fundantes dessas concepções.

Rama (1987) não destoa dos demais autores em sua obra dirigida ao estudo da legislação do ensino. No capítulo dedicado à estrutura e funcionamento do ensi-

3. Com a aprovação da LDB 9394/96, a autora publicou o artigo intitulado: *Estrutura administrativa da educação básica*, o qual não traz nenhuma reflexão nova sobre o assunto em relação ao texto de 1973, limitando-se a adequar as informações referentes à estrutura do ensino à nova LDB. Cf. Faustini (1998).

no de 1º e 2º graus, conforme a Lei 5.692/71 e as alterações introduzidas pela Lei 7.044/82, ignora a problematização desses termos, abordando-os, exclusivamente, a partir da organização didática e disciplinar dos respectivos níveis do ensino. Trata-se de uma transcrição detalhada dos elementos legais que dão conformação à organização do ensino.

A organização didática, segundo a autora, disciplinada pelo Regimento Escolar, é baseada nos princípios da descentralização articulada, integração, flexibilidade e concentração de meios e estaria condicionada, sobretudo, à ação conjunta dos professores a partir da formulação e elaboração do currículo pleno (RAMA, 1987, p.69). Esse nível de organização compreende, pois, a estruturação curricular (núcleo comum, estudos obrigatórios, parte diversificada e mínimos estabelecidos); o agrupamento de alunos; a verificação do rendimento e a recuperação. Da mesma forma, a autora se refere à organização disciplinar, restringindo-se a descrevê-la através das normas referentes à matrícula, transferência, certificados e diplomas.

Não se pode perder de vista, entretanto, que as concepções educacionais que deram suporte a essas orientações estavam sincronizadas com um contexto marcado tanto pela intransigência dos militares quanto pela mentalidade tecnocrática dos intelectuais que serviam ao regime, com forte inspiração estrutural-funcionalista. Esta tem, entre suas características, a suposição de que existe uma dada ordem entre os indivíduos e os grupos dentro da estrutura social e está voltada para a busca da unidade e da continuidade dessa suposta ordem, a partir de modelos funcionais aplicados ao meio e aos indivíduos.

A quebra de harmonia é percebida pelos estrutural-funcionalistas como uma disfunção que, uma vez identificada, é passível de regulação. As mudanças são, por conseguinte, reduzidas a etapas de regulação das disfunções, isto é, são manipulações do ambiente para o ajustamento dos sistemas com vistas no seu suposto equilíbrio.

Para essa concepção, as pessoas estariam envolvidas por relações estruturais determinadas pelas posições e papéis que têm a desempenhar, mediadas pela integração e diferenciação naturais ao sistema. A integração é, pois, “um nome para o estado das relações entre partes do sistema” (SKIDMORE, 1976, p.195), enquanto que diferenciação “corresponde à distribuição de posições num sistema social segundo as tarefas específicas associadas a cada um, e os vários deveres e obrigações que os acompanham” (SKIDMORE, 1976, p. 201).

São comuns a essas formulações as analogias orgânicas e a convivência com referências hipotéticas de sociedades planificadas, uma vez que “a interdependência e o problema da ordem são intrínsecos à condição humana, de modo que uma certa forma e grau de integração são necessários não só à preservação do sistema, mas à simples sobrevivência biológica” (MOORE, 1980, p.448). A educação, nessa

concepção, não tem autonomia em relação à sociedade, embora tenha funções a desempenhar em favor dela. Longe de ser um instrumento de exclusão social, a escola seria um instrumento de integração e de correção de distorções.

2. A oposição entre estrutura e sistema

A despeito da tônica formalista dominante em torno das noções de estrutura e funcionamento do ensino, distinguiram-se no cenário educacional brasileiro vários estudos críticos acerca dos problemas educacionais e da escola pública, considerando suas contradições, determinações e possibilidades históricas.

Entre os autores no campo das abordagens críticas, destaca-se Dermeval Saviani, que produziu uma vasta bibliografia discutindo as políticas de educação no Brasil. As obras desse autor, boa parte delas indicada na bibliografia do presente texto, tiveram um papel central no processo que se caracterizava pela introdução de novos elementos para análise dos problemas educacionais no Brasil, assim como da estrutura e do funcionamento do ensino.

No âmbito do presente estudo, pelo menos três aspectos merecem relevo nos trabalhos de Dermeval Saviani: a proposição da dialética como método de análise dos fenômenos educacionais, rompendo com os modelos de interpretação formais e dominantes no cenário educacional; a ênfase atribuída ao caráter político-ideológico da educação e o redimensionamento das leituras concernentes à legislação do ensino, sobretudo em relação à conformação da organização escolar brasileira. Tais aspectos, na maioria das vezes abordados associadamente, tiveram como um dos pontos de articulação uma perspectiva contextualizada da realidade educacional. Em uma posição inversa àquela assumida, principalmente, pelos estrutural-funcionalistas, esse autor, em busca de uma práxis intencional e criadora, lança-se no esforço de elaboração de uma argumentação que dê conta de uma análise dos problemas educacionais em relação às dinâmicas sociais, políticas e econômicas, sempre atento aos distintos recortes da totalidade e suas implicações em relação às particularidades. Talvez por isso seus trabalhos tenham-se constituído em referência, à medida que abandonam o fracionamento entre elementos empíricos e a realidade, em favor de uma leitura de conjunto, que articula as partes ao todo e vice-versa.

Os estudos de Saviani aproximaram-se da discussão acerca da organização educacional brasileira, enriquecendo-a com novos parâmetros de interpretação da educação e do ensino, sobretudo através da crítica aos modelos de análise da estrutura educacional vinculados às cadeiras de EFE. Isto porque, diz o autor, “limitando-se à apresentação e análise dos textos legais, tais programações acabam por enfatizar o ideal em detrimento do real, tomando o dever-ser pelo ser, a norma pelo fato” (SAVIANI, 1991a, p.134).

Outro aspecto central nos trabalhos desse autor e que nos interessa particularmente no presente texto, refere-se à problematização do conceito de sistema educacional, o qual, na abordagem dada por Saviani (1987), faz frente às tendências que supõem a existência do sistema educacional brasileiro como um instrumento para a unidade do comportamento humano e que, ao mesmo tempo, assinalam o seu caráter de subsistema em relação ao sistema social. Assim, o autor defende o conceito de sistema educacional “como um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido” (SAVIANI, 1987, p. 28).

O sistema, nesse sentido, resulta da ação intencional e refletida sobre a realidade, visando à superação de problemas que o engendram. Sistematizar, “é, pois, dar intencionalidade, unidade à multiplicidade” (SAVIANI, 1987, p. 72), e sistema “é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (SAVIANI, 1987, p. 75).

Essa problematização em torno do conceito de sistema, levada a efeito na obra *Educação Brasileira: estrutura e sistema*, conduz o autor a concluir que a inadequação dos usos correntes do termo, estejam eles calcados nas abordagens etimológica, institucional ou fenomenológica, corrobora uma forma assistemática e até mesmo distorcida de compreender o sistema educacional, sobretudo em relação à legislação, pois

embora se denomine a organização educacional brasileira de “sistema”, a verdade é que não existe sistema educacional no Brasil. O que existe é “estrutura”. E é preciso que se tome consciência disso, pois é a partir das estruturas que se poderá construir o sistema. Este é ainda uma tarefa que cabe aos educadores levar a bom termo (SAVIANI, 1987, p.103, grifos do autor).

Segue-se a isso a preocupação em desfazer as habituais confusões entre os termos estrutura e sistema, constantemente aplicados como correlatos. Para Saviani, apesar de o termo estrutura também se referir a conjunto de elementos, ele pode não preencher o requisito da coerência e, em hipótese alguma, preencherá o requisito da intencionalidade, ambos indispensáveis à noção de sistema.

A estrutura implica, portanto, a própria textura da realidade; indica a forma como as coisas se entrelaçam entre si, “independentemente do homem” e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais, etc.). O Sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade (SAVIANI, 1987, p. 76, grifos meus).

Não obstante as significativas contribuições desse autor, pairam algumas interrogações acerca do significado de estrutura, subjacente às análises efetuadas por

ele, sobretudo quando o mesmo enfatiza a estrutura como algo dado independentemente do homem. Parafraseando Jean Paul Sartre, afirma Saviani que “em termos da distinção que está sendo feita neste livro: o que foi feito do homem são as estruturas; o que ele faz (daquilo que fizeram dele) é o sistema” (SAVIANI, 1987, p. 77). Com isso, o autor defende a tese de que a construção do sistema de ensino passa pela intervenção crítica dos sujeitos, deixando transparecer que a estrutura do ensino se efetiva independentemente disso.

Certamente, não se deve deixar de lado o fato de que ele polemiza com a noção de estrutura apenas com vistas na diferenciação da mesma frente ao conceito de sistema, e que o autor admite, em uma passagem anterior, que a estrutura do homem é dialética. No entanto, ao contrapor as noções de sistema e estrutura, o autor retira qualquer possibilidade de uma abordagem dialética da última.

Essa atitude nem de longe deve ser interpretada como desprezo do autor pelo conceito de estrutura, como aliás se pode observar em outros trabalhos de Saviani, especialmente em um estudo, publicado posteriormente a esse que vem sendo citado, intitulado “Estruturalismo e Educação Brasileira” (Saviani, 1991b), onde debate os diversos significados e aplicações do termo. Ali, a partir de Roger Bastide (1971), ele sustenta que dois sentidos gerais podem ser atribuídos ao termo: “1) o que faz da estrutura uma definição do objeto; e 2) o que faz dela uma construção conformadora do objeto”. Nesse caso, conclui o autor brasileiro, “trata-se da oposição entre estrutura como modelo e estrutura como realidade objetiva” (BASTIDE, 1971, p.110). Em vista disso, ele propõe esclarecer o duplo significado do termo e verificar a possibilidade de superação dessa duplicidade em direção a uma compreensão mais precisa do conceito.

Quanto ao primeiro desafio, ele conclui, após algumas explanações, que as confusões em torno das noções de estrutura são originadas na oposição entre “estrutura” e “constructo”. Nesse caso, a estrutura “designa primária e originariamente totalidades concretas em interação com os elementos que se contrapõem e se compõem entre si dinamicamente”, enquanto constructo ou modelo “decorre do modo de existir do homem, ser concreto que, por necessidade de compreender a realidade da qual faz parte, constrói esquemas explicativos dessa mesma realidade” (BASTIDE, 1971, p. 113). Assim, a superação da duplicidade passaria por uma concepção dialética e, como tal, avessa a definições cristalizadas: “a oposição entre ‘estrutura’ e ‘constructo’ não é uma oposição à moda da Lógica Formal (cujos termos contraditórios mutuamente se excluem); trata-se de uma oposição dialética (cujos termos contraditórios mutuamente se incluem)” (BASTIDE, 1971, p.113).

No entanto, numa outra passagem do texto em que o autor procura explicitar a noção de estrutura na educação, vem à tona outra maneira de lidar com o conceito. Na realidade, embora Saviani introduza o tema da “noção de estrutura na educação” no texto em questão, isso é feito apenas para reafirmar as concepções

das noções de “estrutura” e “sistema” já abordadas em seu trabalho anterior. Assim, ele volta a enfatizar o caráter não intencional, inerente à noção de estrutura, o que, de resto, ele contrapõe ao possível caráter dialético do termo e, assim, parece aceitar a definição de estrutura numa perspectiva estática:

Lançando mão de um jogo de palavras, dir-se-ia, pois, que enquanto “a estrutura se apresenta como um ‘sistema’ que o homem não fez (ou fez sem o saber)”, o sistema pode ser comparado a uma ‘estrutura’ que o homem faz e sabe que o faz. Note-se que no segundo caso o verbo foi utilizado no presente e não foi por acaso; é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a se distanciar dos objetivos humanos, caracterizando-se, agora sim, especificamente como estrutura (resultado comum inintencional de práxis intencionais individuais) (BASTIDE, 1971, p.116, grifos meus).

Ora, ao afirmar a não intencionalidade e o caráter estranho da estrutura em relação ao homem, Saviani acaba por destituir os seres humanos da sua condição de sujeito, aproximando-se da perspectiva estruturalista de apagamento do sujeito⁴. Ademais, não dá atenção ao fato de que, em qualquer circunstância, o homem tem “algum saber”, mesmo que ingênuo ou ideologizado. Uma estrutura, numa perspectiva dialética, não pode ser destituída de sujeitos, posto que a sua objetividade mais pura é já subjetividade: é ação do sujeito. A noção de sistema em Saviani procura resgatar esse sujeito do mundo da reificação, mas, para fazer isso, ele abraça uma concepção de estrutura sem sujeito.

Constata-se, a partir de então, que, embora Saviani estivesse atento à variedade dos usos e aplicações do termo estrutura, sua admiração pelos “cortes sincrônicos que a análise estrutural permite” (BASTIDE, 1971, p. 118) comprometeu significativamente a possibilidade de uma interlocução dialética com esse conceito.

O estruturalismo, vale salientar, é confessadamente aistórico. Para Lévi-Strauss, um clássico representante dessa corrente do pensamento com quem Saviani dialoga para formular sua noção de estrutura, a discussão desse conceito dinamicamente é pretensiosa e ingênuo.

Não pretendo, por certo, recusar a noção de processo, nem contestar a importância das interpretações dinâmicas. Parece-me apenas que a pretensão de conduzir solidariamente o estudo dos processos e das estruturas deriva, pelo menos em Antropologia, de uma filosofia ingênuo, que não leva em conta as condições particulares em que operamos. “Foi preciso esperar os antropólogos para descobrir que os fenômenos sociais obedeciam a ordens estruturais”. A razão é simples: as estruturas

4. Dois exemplos clássicos de interpretações dessa natureza podem ser encontrados em Althusser, quando ele trata a ideologia como processo sem sujeito, e em Lévi-Strauss, quando ele enfoca a estrutura a partir dos arquétipos dos mitos. Cf. Althusser (1985); Laplatine (1988); Lévi-Strauss (1978; 1985).

apenas se mostram a uma observação feita de fora. Esta, ao contrário, não pode mais captar os processos, que não são objetos analíticos, mas a forma peculiar em que uma temporalidade é vivida por um sujeito. O que equivale a dizer, de um lado, que não existe processo senão para um sujeito comprometido em seu dever histórico ou, mais exatamente, no grupo de que é membro e, por outro lado, que, num grupo dado, os sujeitos são tão numerosos – e tão diferentes uns dos outros – que existem subgrupos de identificação: para um aristocrata e para um revolucionário a Revolução de 1789 não é o mesmo processo; não existe um ‘meta processo’ que integre estas experiências irreduzíveis. Ele existe para um pensamento historicamente posterior e que corresponde à ação de um grupo que, por sua vez, insere a Revolução dentro de sua própria perspectiva histórica (LÉVI-STRAUSS, 1978, p.218, grifos meus).

François Dosse (1993) acentua que o estruturalismo esteve no auge entre os anos de 1950 e 1960 e foi apresentado como um método rigoroso que podia ocasionar esperanças a respeito de certos progressos decisivos no rumo da ciência. Ele constituiu um momento particular da história, que se incendiava pelos paradigmas da modernidade e do desenvolvimento das ciências sociais. Assim, o estruturalismo teria garantido o lugar para todo um saber à margem das instituições canônicas do ocidente, opondo aos modelos antigos uma extrema sensibilidade para tudo o que foi recalcado. Não por acaso, acentua Dosse, é que as “duas ciências-faróis do momento – a antropologia e a psicanálise – privilegiam o inconsciente, o avesso do sentido manifesto, o reprimido, inacessível, da história ocidental” (1993, p.13).

Lévi-Strauss se insere nesse contexto como um precursor da antropologia estrutural que, a partir da recusa tanto do evolucionismo quanto do funcionalismo, toma como modelo de cientificidade os estudos semânticos que alicerçavam a lingüística.

O estruturalismo em antropologia não nasceu, contudo, por geração espontânea do cérebro de um cientista. É a resultante de uma situação particular da antropologia nascente e, de um modo mais amplo, do avanço do conceito de ciência no domínio do estudo das sociedades. Nesse plano, e mesmo que Lévi-Strauss se distancie e inove, o Estruturalismo inscreve-se na filiação positivista de Auguste Comte, do seu cientismo, e não do otimismo comteano que vê na história da humanidade um progresso por etapa da espécie para a idade positiva; mas a idéia de que um conhecimento só se reveste de interesse se se inspira no modelo da ciência, ou se lograr transformar-se em ciência (...) (DOSSE, 1993, p. 33)

Saviani, justamente por não garantir a premissa de superação da oposição entre estrutura e constructo, dificulta a operacionalização do conceito em questão numa perspectiva dialética. Ao abandonar o caráter histórico do conceito em foco e aceitar os termos do estruturalismo, acaba por dissolver a possibilidade de víncu-

lo entre estrutura e funcionamento, reiterado aqui como um ponto central para a compreensão desfragmentada desses termos em educação. É claro que os estudos desse autor não fazem referência a essa preocupação direta, mas suas interpelações acerca da estrutura, entretanto, impedem que essa aproximação se faça.

3. Um esforço dialético para a discussão dos conceitos

A propósito da contestação do tratamento formal das noções de estrutura e de funcionamento e da perspectiva de discussão desses conceitos dialeticamente, Lucien Goldmann (1986) observa que a ruptura entre as idéias de estrutura e de função é o mais importante dos princípios intelectuais e metodológicos que produzem o caráter aistórico da maior parte da reflexão sociológica. Diz esse autor que

(...) desde que se separe, porém, a estrutura da função, chega-se quer ao estruturalismo a-histórico e formalista orientado para a pesquisa de estruturas mais gerais do pensamento, encontráveis em todas as formas sociais e inteiramente imunes às mudanças históricas (é evidente que um pensamento deste tipo elimina de chofre, por sua própria metodologia, a História de seu campo de interesse); quer, e esta não é senão a outra face da moeda, ao funcionalismo que só se interessa pelo caráter conservador de toda instituição ou comportamento no interior duma sociedade dada, que se ilumina mostrando seu aspecto 'funcional' sem nunca colocar, contudo, o problema da transformação (GOLDMANN, 1986, p.9).

A atenção de Goldmann para a problemática em foco guarda uma relação muito estreita com a idéia de práxis. Esta

se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VÁZQUEZ, 1977, p.208).

Com efeito, se tais conceitos não podem ser pensados fora da história e fora de uma perspectiva dialética, isto, em alguma medida, se assenta na própria percepção de estrutura de Marx (s.d.). Para ele, a discussão da estrutura situa-se no plano da discussão das relações de produção que, por seu turno, não se descolam das relações superestruturais que correspondem a formas da consciência social. Ou seja, não são estáticas, mas, antes, são produzidas sob condições concretas.

Nesse sentido, a análise pleiteada no presente estudo não pretende descartar a contribuição das análises de Saviani ao discutir os conceitos de sistema e estrutura, mas coloca-se como um esforço provocativo na direção de uma abordagem histórica da estrutura e funcionamento do ensino, o que implica a dialetização desses

conceitos. Isto significa perseguir um olhar que integre o estudo da estrutura e funcionamento do ensino enquanto momentos do pensar e do fazer educacional. Tal movimento passa pela interação com as dinâmicas próprias da realidade, isto é, pelo contexto, pela forma de atuação dos sujeitos históricos em dadas conjunturas, pelos elementos subjetivos que, consciente ou inconscientemente, influenciaram na ação dos sujeitos (valores, expectativas, experiências de vida, etc.).

Trata-se, portanto, de um esforço que tem como desafios:

1. a superação da herança estrutural-funcionalista, uma vez que para essa corrente a estrutura e o funcionamento do ensino só se constituem enquanto plano hierarquicamente ordenado, como, aliás, já foi assinalado anteriormente;
2. a operacionalização dos conceitos de estrutura e funcionamento do ensino através de uma análise crítica que, simultaneamente, confronte e integre essas faces do desenvolvimento educacional, considerando as determinações internas e externas à escola, as relações dessa instituição com os processos decisórios e as suas formas de elaboração e de reelaboração das concepções de educação a partir de sua vida própria.

Isto significa propriamente que a apreensão das relações entre estrutura e funcionamento do ensino não estão postas a *priori*, pois tanto a estrutura quanto o funcionamento do ensino alimentam processos próprios e mutuamente implicados de continuidade e de ruptura frente à organização educacional. Isto significa que, se por um lado, a estrutura se define pela composição dos elementos institucionais que são moldados pela legislação (os órgãos e os seus princípios básicos, os níveis e as modalidades de ensino, o currículo, a gestão, etc.), por outro, ela interage com os movimentos próprios da realidade educacional. Isto é, está em íntima relação com o funcionamento, com a vida na escola e em outros espaços institucionais onde ela é também pensada. Assim, poder-se-ia dizer que as estruturas educacionais não são autodetermináveis, mas são determinadas e operam determinações, tanto em relação aos movimentos históricos que engendram as dinâmicas intrínsecas ao cotidiano escolar, quanto em relação aos movimentos que os determinam.

Finalmente, dir-se-ia que, mesmo que as noções de estrutura recorrentes tenham tomado força dentro de um contexto datado da história do Brasil e da educação e que tenham adquirido um perfil institucional e formal, não se justifica que as discussões ou os olhares acerca da estrutura e do funcionamento do ensino permaneçam presos a essas interpretações.

A estrutura e o funcionamento se implicam e por isso não se descolam dos processos de conformação e de multideterminação da realidade. Enquanto totali-

dades históricas descontínuas, entretanto, nem sempre se concretizam como práxis criadora, ou seja, nem sempre se configuram como ação transformadora ajustada a objetivos e plasmada na atividade material de homens e mulheres que transformam e produzem a vida social. Por conseguinte, os contornos que lhes dão forma e visibilidade nos momentos de culminância de processos históricos só aparentemente são fragmentados entre atores, local e período, como, aliás, querem fazer as concepções aistóricas, ao acentuarem o caráter não contextual/ formal desses conceitos. Antes, a estrutura e o funcionamento se apresentam como espaços de produção do real e autoprodução do sujeito.

Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 2a. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 6a. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985
- BARROS, S. R. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de I Grau*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974.
- BARROS, S. R.. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de II Grau*. 2a. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- BASTIDE, R. (org.). *Usos e sentidos do termo "Estrutura"*. São Paulo: Editora Herder; Editora da USP, 1971.
- BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, B. B. *Taxionomia dos Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. 5a. ed., Porto Alegre: Globo, 1977.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Comissão Central de Revisão de Currículos. Parecer 672/69. Relator: Valnir Chagas. 4 de set. 1969. *Documenta*, n. 105, p. 117, 1969.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1.º e 2.º graus. Parecer 45/72. Relator: P. José de Vasconcellos. 12 de janeiro de 1972.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino de 1.º e 2.º Graus. Parecer 349/72. 6 de abr. 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação para todos: caminho para a mudança*. Brasília, agosto de 1985.
- BREJON, M. (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. *Educação e Sociedade*. 12a. ed. S. Paulo: Ed. Nacional, 1985.
- CHAGAS, V. *O ensino de 1.º e 2.º graus: antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva, 1978.
- DIAS, J. A. Sistema escolar brasileiro. In: BREJON, M. (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973.

- DOSSE, F. *História do Estruturalismo*. vol. 1: o campo do signo, 1945-1966. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- FAUSTINI, L. A estrutura administrativa do ensino de 1º e 2º Graus. In: BREJON, M. (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- FAUSTINI, L. Estrutura administrativa da educação básica. In: MENEZES, J. G. C., et. al. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- GOLDMANN, L. *Ciências Humanas e Filosofia*. 10a. ed., S. Paulo: Difel, 1986.
- GOLDMANN, L. *Dialética e Cultura*. 3a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LAPLATINE, François. A antropologia estrutural e sistêmica. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- LEFEBVRE, H. O conceito de estrutura em Marx. In: BASTIDE, R. (coord.). *Usos e sentidos do termo "Estrutura"*. São Paulo: Editora Herder; Editora da USP, 1971.
- LÉVI-STRAUSS, C. A noção de estrutura em etnologia. In: LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia Estrutural*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- LÉVI-STRAUSS, C. Os limites do conceito de estrutura. In: FORACCHI, M. M. e MARTINS, J. S. (org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- MARX, Karl. Prefácio à "Contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K. e ENGELS, F. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega (volume 1), s.d.
- MOORE, W. E. O Funcionalismo. In: BOTTOMORE, T. e NISBET, R. (org.). *História da Análise Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- RAMA, L. M. J. S. Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo. São Paulo: EPU, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 6a. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 20a. ed. São Paulo: Autores Associados, 1988a.
- SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 2a. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988b.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar no Brasil através das Leis 5.540/68 e 5.692/71 In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10a. ed. S. Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991a.
- SAVIANI, Dermeval. Estruturalismo e Educação Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10a. ed., S. Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991b.
- SKIDMORE, William. *Pensamento teórico em Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da práxis*. 2a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.