CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS - Recife, v. 25, nº. 1, p. 079-090, jan./jun., 2011

O ENSINO PRIMÁRIO COMO UMA OFENSIVA DE CIVILIZAÇÃO: O CASO DA HOLANDA*

A. J. (Ali) de Regt**

Introdução

No mundo moderno, a educação primária é vista como um direito básico de todas as crianças. A capacidade de ler, escrever e calcular é considerada uma pré condição para o desenvolvimento pessoal, sucesso econômico e participação na sociedade. No entanto, além da aquisição de habilidades cognitivas básicas, frequentar a escola tem outras funções. É nas escolas que as crianças aprendem virtudes, atitudes e padrões comportamentais predominantes e desejáveis em suas comunidades específicas, em períodos de tempo específicos.

Na Holanda, como em muitos outros países ocidentais, as escolas estão sendo criticadas por negligenciar as duas funções. No discurso público, atribui-se o declínio da educação moral ao abandono de seus princípios básicos. A nostalgia do passado, manifestada nos últimos anos, remete a uma época em que prevaleciam uma educação moral mais explícita e maior rigidez no ensino de conteúdos. No século XIX, com a ascensão dos Estados Nacionais industriais, a educação em massa assumiu um papel importante no ensino de valores nacionais, costumes civilizados e de um estilo de vida disciplinado. No decorrer do século XX esses objetivos foram criticados, por estarem fora de sintonia com as exigências modernas, e foram, gradualmente, substituídos pelo ensino de valores como autodesenvolvimento e autorregulação, que pareciam mais adequados para as sociedades igualitárias pós-industriais. Essas mudanças se refletiram na filosofia das escolas, no currículo, na organização espacial e temporal, nos métodos

* Tradução de Maria José Fontana Gebara.

** Amsterdan Scholl of Social Science Research

de ensino e na interação entre professores e alunos. Atualmente, esta reorientação é vista como demasiado radical, argumentando-se que levou à falta de valores morais, falta de disciplina e deficiência nas habilidades acadêmicas básicas. Tal como em períodos anteriores, a crítica formulada às escolas tem muito a ver com as mudanças na sociedade, levando a novos problemas que pedem novas formas de comportamento.

A questão central neste artigo é explicar a insatisfação contemporânea com as escolas. Tentarei responder a esta questão apresentando um relato histórico dos objetivos do ensino primário e a sua realização prática nas escolas, do início da educação de massas – no século XIX – até o presente. Tentarei mostrar que as mudanças nos conteúdos explícitos e implícitos em escolas de ensino fundamental refletiram mudanças nas condições e relações na sociedade, e que o novo apelo à ordem e disciplina é consistente com o desenvolvimento social recente.

Civilizando as massas

Do início do século XX em diante quase todas as crianças da Europa Ocidental, entre seis e doze anos de idade, vão à escola; antes a educação em massa não existia. No decorrer do século XIX, todos os países da Europa Ocidental reformaram seus sistemas escolares, introduziram o ensino público e tornaram o ensino primário obrigatório.

Na Holanda, a escola pública foi criada em 1806. A transição de uma república descentralizada para um estado nacional unificado, no final do século XVIII, deu impulso às discussões sobre a importância da educação das massas. Nos períodos anteriores, a escolaridade das crianças era motivada pelo desejo de lhes ensinar as instruções da Bíblia; um segundo objetivo, que se tornou dominante, era o ensino de "virtudes nacionais". O desenvolvimento de um estado nacional impunha a formação de cidadãos nacionais, e a escola pública era vista como uma das principais instituições em que essas virtudes poderiam ser adquiridas. Isto não quer dizer que os valores religiosos foram negados e o objetivo final do ensino básico foi formulado como sendo o ensino de *virtudes cristãs e sociais*. Ser um bom cidadão e um bom cristão era visto como mais ou menos o mesmo. Mas o cristianismo da escola pública deveria ser geral, de um tipo não-dogmático, em oposição às doutrinas protestante-ortodoxas ou católico-romanas, uma vez que crianças de todas as denominações e de todas as classes deveriam tornar-se cidadãos iguais do Estado nacional (Lenders, 2003; Vries, 1993).

O século XIX assistiu a uma explosão de ideias e ideais pedagógicos e didáticos que moldavam os objetivos do ensino primário. Não obstante a grande variedade de opiniões e práticas entre as escolas de ensino fundamental, no final do século todas elas tinham uma série de características fundamentais em comum.

Em primeiro lugar, todas as escolas foram organizadas para o ensino de grupos. Antes de 1800, o ensino era individualizado: crianças de todas as idades e todos os níveis estavam na mesma sala de aula e recebiam instruções individuais. A Lei da Educação de 1806 obrigou as escolas a agrupar as crianças de acordo com a idade e o nível intelectual; resultando, no decorrer do tempo, em um sistema hierárquico de seis graus, em que cada grupo ocupava uma sala de aula com professor próprio. As crianças eram promovidas ou impedidas de acessar a série seguinte a partir da avaliação de seus conhecimentos, avaliação essa elaborada de acordo com padrões de conhecimento médios de sua faixa etária. Também os requisitos colocados para os professores foram formalmente estabelecidos, assim como os conteúdos a serem ensinados; esses programas teriam um período para serem implementados. Foram estabelecidas a distribuição do espaço físico (planejamento dos edifícios e das salas de aula) e as regras de higiene.

O objetivo da escola pública em fazer das crianças bons cidadãos implicou a necessidade de um ensino em nível nacional e com valores morais gerais. Valores nacionais tiveram um lugar no currículo quando, ao lado

dos três "R's", o ensino de história e geografia holandesa tornou-se obrigatório, e nas aulas de canto a paisagem, a natureza, o passado e os heróis nacionais foram glorificados (Lenders, 2004). O material de leitura usado nas escolas continha as mesmas mensagens de bom comportamento moral, ordem, honestidade, obediência, caridade, bondade e piedade (Bakker, 2004).

A escola pública elementar, no entanto, não ofereceu apenas lições sobre o comportamento moral e religioso, também implementou novas formas de comportamento, submetendo os alunos às rotinas escolares. Os valores e padrões comportamentais incluídos em livros, canções, estórias e imagens também foram incorporados à estrutura física dos edifícios, à sala de aula, ao mobiliário, ao tempo de permanência na escola e ao sistema pelo qual as crianças eram avaliadas. Na nova escola pública este "currículo oculto" foi uma força disciplinadora constante, especialmente para as crianças das classes mais baixas, que não eram acostumadas a tais restrições em seu ambiente doméstico (Foucault, 1975).

Em primeiro lugar, as crianças foram submetidas a um regime de tempo estrito. Na escola, desenvolveram uma consciência precisa do tempo, assim como ocorreu com os trabalhadores nas fábricas no século XIX. Elas aprenderam a ser pontuais, classificar o ano em semanas escolares e férias, as semanas em dias letivos e dias livres, os dias em horário escolar e o tempo antes e depois da escola. O tempo em sala de aula era estruturado por períodos de trabalho alternados com curtos intervalos. Estar na escola sig nificava ficar entre quatro paredes. No decurso do século, a pressão para frequentar a escola se intensificou. A assistência aos pobres, por exemplo, foi negada aos pais que se recusaram a enviar seus filhos para a escola; no início do século XX, a escolaridade obrigatória foi introduzida e os pais que mantivessem seus filhos fora da escola sem aviso prévio, ou sem motivo, eram advertidos e podiam até ser multados. Razões para manter as crianças fora da escola, como contribuir com o sustento da casa ou realizar tarefas domésticas, não mais eram vistas como argumentos válidos. Os dias letivos seguiam um regime rigoroso. A escola começava e terminava em determinados horários da manhã e da tarde. O sino marcava o início e o fim das lições. Chegar "demasiado tarde" era punido, por exemplo, com a obrigação de ficar mais tempo no período da tarde (apesar de que, ser autorizado a ficar mais tempo para ajudar o professor muitas vezes era visto como uma recompensa por bom comportamento). As escolas tinham formas padrão para informar aos pais que seus filhos tinham se ausentado ou atrasado. O ensino implicava trabalho coletivo: todas as crianças trabalhavam ao mesmo tempo, sobre o mesmo assunto, no mesmo ritmo. Para alguns alunos o tempo médio era muito longo, para outros, demasiado curto, mas as crianças não tinham liberdade de organizar seu próprio tempo de acordo com suas necessidades, o professor organizava o tempo para todos os alunos, minuto a minuto (Daalen e Regt, 2003).

Não apenas as regras relacionadas ao tempo eram uma grande força para disciplinar as crianças, também o *layout* físico da escola tinha essa função. Na segunda metade do século XIX, a "ciência da higiene escolar" se desenvolveu. Reformadores educacionais se ocuparam da arquitetura e do *design* das escolas para disciplinar e civilizar as crianças, regulando seus movimentos corporais. O tamanho e as dimensões das salas de aula, corredores e banheiros, ginásios e pátios, a iluminação e o aquecimento receberam ampla atenção. Neste período, o prédio da escola clássica tomou forma. Nas várias salas de aula havia, de um lado, altas janelas – permitindo iluminação ampla, mas impedindo que os alunos se distraíssem com o mundo exterior –, e de outro lado, um longo corredor com banheiros e cabides. Na frente da sala de aula ficavam o quadro-negro e outros dispositivos de educação, como a cartilha. As paredes eram decoradas com quadros mostrando episódios históricos, cenas didáticas e a beleza natural

da Holanda. Os edifícios indicavam que a escola era um mundo próprio, em que as crianças entravam em contato com formas superiores de cultura. Iluminados, arejados, salas de aula calmas e agradáveis, contrastando com o barulhento, escuro e apertado ambiente doméstico onde viviam. O *layout* permitia observar os movimentos dos alunos a qualquer momento. Corredores vazios permitiam que os alunos entrassem e saíssem das salas de aula em filas ordenadas; de sua plataforma na frente da sala de aula, o professor podia vigiar a todos e, com apenas um olhar, conferir o comportamento. Os alunos sentavam-se em bancos, dois a dois, meninas e meninos separados. Os bancos eram colocados em fileiras com corredores estreitos no meio, de modo que todos os alunos ficassem diante do professor. Carteiras escolares foram projetadas para controlar os movimentos físicos das crianças. Elas não tinham permissão para deixar o seu lugar, a não ser com o consentimento do professor. Eram ensinadas a sentar-se de braços cruzados, impedidos de olhar para trás ou falar uns com os outros. Esta postura foi muitas vezes treinada quando a disciplina ameaçava relaxar (Foucault, 1975; Neuvel, 1983; Daalen e Regt, 2003). As aulas de ginástica (obrigatórias) e as aulas que se propunham a ensinar a cantar de forma *clara e macia* tinham o mesmo objetivo: disciplinar o corpo.

Outra maneira de disciplinar as crianças era o sistema de avaliação. Quando a educação se tornou obrigatória, todo um sistema de avaliação foi desenvolvido para examinar as crianças de acordo com suas realizações individuais e seu comportamento. Isso foi feito através de um sistema de recompensas e punições em que os alunos eram, sistemática e publicamente, comparados com seus colegas de classe em um processo de identificar e envergonhar: desde a classificação de bom para ruim no quadro-negro, passando por sentar na frente ou nos fundos da classe, até chegar aos prêmios para os melhores alunos. No decorrer do século, o sistema de *ranking* público perpétuo foi atenuado, mas não a avaliação constante das crianças. Marcas e notas foram dadas para o trabalho diário; relatórios periódicos com as marcas para as diversas disciplinas e por 'comportamento e realização' informavam os pais sobre o desempenho de seus filhos e, anualmente, a decisão acontecia, os alunos estavam aprovados ou retidos. Por estas vias as crianças eram sempre lembradas de que a hierarquia dependia de suas realizações, e isso era visto como um estímulo para fazer o seu melhor e se comportar bem (Daalen e Regt, 2003).

O conteúdo explícito das aulas, bem como o currículo oculto da escola pública, no final do século XIX, foi orientado para o ensino das virtudes e comportamentos que eram vistos como necessários para a participação em uma sociedade moderna. Em nível nacional, a sociedade industrial exigia cidadãos com capacidade de leitura e escrita, mas também com uma orientação cívica básica, capaz de um comportamento civilizado e disciplinado. As crianças aprenderam estratégias para aceitar – e lidar com – a autoridade, aprenderam a controlar suas funções corporais, aguardando pacientemente em filas, sentar calmamente em suas carteiras e realizar suas tarefas, aprenderam a submeter-se a um rigoroso regime de tempo, a aceitar avaliações por meio de testes e a serem classificadas em classes a partir desses testes.

Da disciplina para o autodesenvolvimento

No decorrer do século XX, as práticas de ensino da escola primária se transformaram de fator de coação social externa para a aprendizagem do autocontrole. As salas de aula começaram a ser criticadas à medida que novas ideias pedagógicas sobre a importância da independência, da responsabilidade e do autodesenvolvimento enfatizavam maior atenção às necessidades e possibilidades individuais dos alunos. Entende-se que o controle dos impulsos e a aceitação de padrões comportamentais devem ser fruto da convicção dos alunos e não apenas da vigilância constante do professor.

Alguns desses novos ideais foram introduzidos no currículo formal. Em primeiro lu-

gar no material de leitura, que passa a propagar a formação do caráter como um ideal ao invés de obediência inquestionável. Após a década de 1960, a ideia de que as crianças deveriam ser protegidas do mundo exterior transformou-se na convicção de que elas deveriam estar preparadas para participar da sociedade adulta, com todos os seus problemas sociais. As aulas tradicionais dos três "R's", em história, geografia e ciências eram vistos como insuficientes para possibilitar isso, portanto deveriam ser complementados com outros tipos de projetos sobre o bem-estar animal, meio ambiente, uso de drogas, comportamento sexual responsável e assim por diante.

Mais do que no currículo formal, os novos ideais pedagógicos expressam-se no currículo oculto e nos métodos de ensino. A partir de 1920, o método de ensino começa a ser criticado pelos pedagogos progressistas, favoráveis a formas mais individualizadas de ensino, e isso teve implicações críticas para os arranjos espaciais da escola. Em primeiro lugar, o prédio da escola tradicional era visto como muito circunspecto, muito imponente, muito escuro e muito fechado para o mundo exterior. A ideia de que as crianças se desenvolveriam melhor em ambientes mais claros e alegres foi assumida por todas as escolas após a II Guerra Mundial. Os novos prédios escolares passam a ser mais abertos, envidraçados e com grandes janelas conectando-os com o mundo exterior. Em segundo lugar, o ensino individualizado exigiu um *layout* diferente da sala de aula. Na década de 1950, isso se tornou tema de intensas discussões, concentrando-se, principalmente, no mobiliário. Os tradicionais bancos escolares para duas pessoas foram recusados em favor de mesas e cadeiras soltas, que permitiam o trabalho individual e em grupo. Além disso, ficar sentado, ouvindo passivamente, não era mais visto como uma virtude, mas sim como algo insalubre. Mesas e cadeiras dariam às crianças a oportunidade de circular mais livremente e relaxar os músculos, poderiam percorrer a sala de aula, por iniciativa própria, o que era praticamente impossível em uma sala cheia de carteiras duplas. Os defensores do novo mobiliário acusavam os seus adversários de se recusarem a renunciar a sua posição de autoridade e de terem medo de perder o controle sobre seus alunos, quando não estivessem na frente da sala de aula; o último alerta contra um ambiente confuso, desorganizado e sem tranquilidade. O novo mobiliário venceu a batalha. Em um período relativamente curto, os bancos escolares – duplos e fixos – desapareceram completamente das salas de aula dando lugar às mesas e cadeiras. Hoje, a ordem espacial na sala de aula não é mais fixa. As crianças podem deixar seus lugares para perguntar, pegar materiais ou ir ao banheiro, podem falar com os seus colegas, podem se sentar na sala ou no corredor para fazer atividades individuais ou em pequenos grupos. Em menor escala do que antes, os alunos são submetidos *ao olhar panóptico* do professor (Foucault, 1975). Os professores não conseguem enxergar a sala de aula inteira com um olhar e não podem controlar o que cada aluno faz em um dado momento. As crianças devem se comportar com disciplina, também quando fora alcance do olhar do professor; os alunos são autorizados a falar, mas para não perturbar os demais podem deixar os seus lugares (mas só com boas razões), podem ir ao banheiro quando não há outras crianças fora da classe. No entanto, apesar da utilização mais flexível do corpo e do espaço, no final é o professor quem decide quanto movimento é permitido.

Os novos ideais pedagógicos de autodesenvolvimento e de autonomia também se refletiram nas normas sobre a utilização do tempo na escola. As crianças na sala de aula passaram a ter mais liberdade na gestão do tempo. Métodos de ensino passaram a valorizar o trabalho em pequenos grupos, os horários tornaram menos rígida a divisão do tempo. As crianças tiveram mais oportunidade de planejar seu próprio horário e seguir seu próprio ritmo. Mas as margens permaneceram relativamente pequenas, com o currículo exigindo que os assuntos

devam ser aprendidos e que as tarefas devam ser concluídas em um dia ou uma semana. Chegar atrasado continuou estritamente proibido, embora a punição (de permanecer mais tempo na escola) tenha desaparecido, pois agora a maioria dos pais leva e traz as crianças para a escola. Os pais, mais do que as crianças, são responsáveis por atrasos. E, apesar de certa flexibilização do horário dentro da sala de aula, as exigências por um calendário mais rigoroso se ampliaram quando a escolaridade obrigatória foi estendida para os cinco anos de idade, e este grupo etário mais jovem também passou a viver sob o rigoroso regime de dias letivos e horários escolares. Ultimamente, as crianças permanecem mais tempo nas instituições formais, pois muitas frequentam creches e/ou têm atividades extras após o horário escolar, para aguardar por seus pais que estão trabalhando. Assim, as crianças têm menos tempo para gastar livremente, com ou sem a supervisão de adultos. A pressão do tempo de trabalho dos pais faz com que crianças cada vez mais jovens se acostumem a uma ordenação rigorosa do tempo.

A mesma ambivalência pode ser vista no processo de avaliação. No decorrer do século XX, desempenhos escolares tornaram-se mais decisivos para abrir possibilidades na sociedade adulta, e o processo de avaliação ganhou peso. Mas, de acordo com as recentes ideias educacionais, a avaliação se tornou mais individualizada. As crianças são avaliadas em seu próprio nível, de acordo com suas próprias habilidades, e menos para os padrões médios de todo o grupo. Além disso, os critérios de avaliação são refinados e alargados com mais habilidades cognitivas, principalmente, e outros aspectos, como as habilidades sociais, interesses, auto confiança, cooperação e desempenho emocional. A hierarquia de alunos "bons" e "maus" tornou-se, portanto, menos unívoca e é menos explicitamente anunciada para as crianças. Mas, embora ao longo da vida escolar as crianças sejam avaliadas em seu próprio nível, ao mesmo tempo são avaliadas por normas específicas de desempenho escolar. Reprovações eram, frequentemente, menos impostas, mas no final do curso ainda havia a obrigação de se submeterem a um teste nacional de aprendizagem que comparava seu desempenho com um padrão nacional. Os resultados desse teste desempenham papel importante no processo de seleção, em que é decidido em qual nível do ensino secundário os alunos serão admitidos (Regt, 2004).

Nos últimos dois séculos, o estilo pedagógico da escola primária mudou consideravelmente. No século XIX e primeiras décadas do século XX, o ensino primário era visto como necessário para formar bons cidadãos, função importante em um Estado-nação industrial moderno. Competências básicas, comportamento dos valores morais e cívicos e comportamento civilizado foram os principais ingredientes ensinados nas escolas; autoridade, regras e regulamentos foram aplicados de forma explícita e implícita. As mudanças no século XX, rumo a uma sociedade mais afluente, menos hierárquica e a uma sociedade pós-industrial foram também levados para a sala de aula. As relações de autoridade mudaram e tornaram-se mais implícitas, a automotivação e o autodesenvolvimento das crianças foram estimulados e os métodos de ensino se concentraram mais no desenvolvimento de habilidades e possibilidades individuais. Estas mudanças educacionais não significaram qualquer sinal de enfraquecimento das "normas pedagógicas". Hoje em dia, as crianças estão, mais do que nunca, em ambientes educativos, sujeitas a regras de tempo, espaço e comportamento que exigem habilidades cognitivas, sociais e emocionais para lidar com a liberdade que lhes é permitida, dentro de margens muitas vezes invisíveis e implícitas, mas não obstante imperativas.

Uma nova cidadania

Nos anos 1990, o discurso sobre educação mudou. De início, quase imperceptivelmente, mas, nos últimos anos, mais alto e claramente. A crítica dirigiu-se tanto às escolas primárias quanto às secundárias, concentrando-se em dois pontos principais. Em

primeiro lugar, que a escola tinha esquecido a sua "missão pedagógica" por negligenciar valores educacionais e valores de desenvolvimento (Veugelers e Kat, 1998). Uma segunda crítica referia-se à negligência em relação às competências básicas em favor do desenvolvimento da personalidade.

A ideia de que as escolas deixaram de comunicar valores fundamentais aos seus alunos é uma reação à percepção de um problema cada vez mais vocalizado, que sugere que estão aumentando, especialmente entre os jovens, o egoísmo, o individualismo, comportamentos indecentes, a violência, o uso de drogas. O surgimento desses males sociais é atribuído a um processo geral de individualização e secularização, à informalização dos costumes (Wouters, 1990) e à composição mais heterogênea da população. Em primeiro lugar, os indivíduos são vistos como mais e mais inclinados a seguir seus próprios desejos e definir seus próprios padrões de comportamento, em vez de seguir ensinamentos religiosos ou aderir a valores comuns. Em segundo lugar, relações de poder menos hierárquicas no conjunto da sociedade são vistas como quebra de relações de autoridade desejáveis, levando a uma recusa em manter normas e padrões de comportamento estabelecidos por figuras de autoridade. O aspecto mais importante da definição do problema, porém, é a heterogeneidade crescente da população, causada pelo influxo de imigrantes de países não-ocidentais na Holanda, principalmente com ascendência turca e marroquina. A imigração quebrou o sistema de valores compartilhados e introduziu valores e comportamentos que parecem contraditórios aos "valores holandeses". A falta de participação na sociedade holandesa, os conflitos entre grupos majoritários e minoritários e o comportamento problemático dos jovens são vistos como problemas que pedem novas soluções.

Nos séculos passados, a desconfiança na capacidade dos pais em socializar seus descendentes, de acordo com as exigências da sociedade moderna, obrigou as escolas a assumirem um papel mais importante nesse processo (Furedi, 2009). Mas, atualmente, as escolas são acusadas de contribuir para a evolução social negativa, devido aos seus métodos de ensino individualizados, suas interações igualitárias e a liberdade que permitem aos seus alunos. É por isso que as escolas são agora desafiadas a dar mais atenção à educação moral explícita. Elas devem promover as boas maneiras, combater o uso da violência, envolver os jovens na sociedade, ensiná-los a lidar com a diversidade étnica e as diferenças de crença religiosa. Em termos mais abstratos, a escola deve estimular os valores morais, como justiça, respeito, tolerância, autonomia e compromisso social e moral.

No decorrer da década de 1990, o fundamento para a intensificação do trabalho pedagógico da escola tornou-se parte dos debates veementes sobre a (falta de) integração de grupos étnicos minoritários na sociedade holandesa. A demanda por educação moral mudou o foco de boas maneiras e comportamento decente para uma demanda de educação cívica, desenvolvimento de valores que contribuam para a tolerância da diversidade e da coexistência de diferentes culturas étnicas, e – não menos importante – para participação na sociedade holandesa. Um dos temas em discussão foi a suposta negligência da História como um importante conteúdo do currículo escolar. O ensino da História da Holanda era vista como uma forma de integrar todos os alunos em uma cultura e identidade comuns, e de comprometer os filhos dos imigrantes com valores historicamente fundados em seu novo país. Este debate resultou na proclamação de um "cânone da história holandesa", uma série de acontecimentos históricos, figuras e lugares que todas as crianças devem aprender durante seus estudos, desde a escola primária até ao final do ensino secundário.

Essas lições de História, contudo, não foram consideradas suficientes para incutir valores cívicos comuns. Várias organizações autoritárias, como o Conselheiro para a Educação, defenderam a obrigatoriedade das escolas em incluírem a educação mo-

ral e cívica nas suas aulas (Onderwijsraad, 2003). Esta proposição foi assumida pelo governo e, em 2006, o ensino da educação para a cidadania foi legalmente estabelecido no currículo das escolas primárias e secundárias. A lei definiu os objetivos da educação para a cidadania como segue: "Promover a cidadania ativa e a integração social"; expôs como deveria ser a participação de cidadãos de todas as origens culturais na sociedade e suas instituições, a participação social, o conhecimento e familiaridade com a cultura holandesa (Veugelers, 2006). No entanto, a maneira como estes objetivos deveriam ser alcançados, não foi indicada. As escolas foram deixadas livres para interpretar o significado de cidadania ativa e para decidir o que ensinar e como fazê-lo. Essa liberdade de interpretação estava ligada a uma das principais características do sistema educacional holandês: a liberdade de educação. Isto significa, entre outras coisas, que escolas fundadas em bases religiosas, filosóficas ou ideológicas são igualmente subsidiadas pelo Estado, e que o Estado não está autorizado a interferir na moral ensinada na escola, desde que não contrarie certas normas básicas. Assim, o Estado não estava autorizado a definir quais valores de cidadania deveriam ser ensinados, como se isso fosse uma espécie de "pedagogia do Estado". As escolas devem decidir ao que devem dar mais atenção, por exemplo, boas maneiras e comportamento decente, política, doutrinas religiosas, habilidades sociais ou ensino de direitos constitucionais (Bronneman-Helmers, 2008).

A introdução da educação cívica no currículo não implicou uma nova disciplina formal; cidadania ativa deve ser integrada nas diversas disciplinas existentes. Logo ficou claro que as escolas estavam inclinadas a subsumir diversas práticas de ensino-padrão na nova rubrica da educação cívica, como aulas de História, Estudos Sociais, rituais religiosos, projetos para aprender cooperação, discussões em classe sobre a diversidade, discriminação e integração. A Inspetoria tentou contrariar esta prática, estipulando que as escolas deveriam ter um projeto para formular e ministrar educação cívica no currículo. As escolas secundárias, frequentemente, têm aulas de História, Estudos Sociais e Políticas para esse objetivo, mas para as escolas primárias era muito mais difícil dar à educação cívica um lugar sistemático. O Conselho de Educação e diversas organizações educacionais deram exemplos de como fazer isso, mas a Inspetoria alegou que, embora em teoria as escolas tivessem formulado um plano consistente, na prática, o ensino de valores de cidadania era muitas vezes aleatório e casual. Projetos sobre importunar, visitas à prefeitura, lições de boas maneiras, discussões em classe sobre todos os tipos de questões sociais, limpezas regulares do entorno da escola, visitas regulares a lares de idosos, projetos para presentes feitos para um berçário no Natal, adoção de um memorial de guerra e assim por diante, todas essas atividades – que não eram novas – foram usadas para atender à demanda do ensino de uma cidadania ativa (Bas, 2007).

Como dito acima, a mudança, no sentido de a "Educação para a Cidadania" fazer parte do currículo foi, em grande medida, promovida pelos problemas de imigração em massa e a dificuldade de integrar os imigrantes de países não-ocidentais na sociedade holandesa. Assim, a lei prevê não só a cidadania ativa, mas também a "Integração Social". A convivência entre crianças de diferentes origens sociais deve ser ensinada, bem como a valorização da diversidade. Mas a integração social significa também que as escolas devem ensinar normas e valores que são entendidos como fundamentais para a sociedade holandesa, como a democracia, a tolerância religiosa, a igualdade entre homens e mulheres, a aceitação da homossexualidade. Na sua inspeção anual para verificar a qualidade das escolas, os juízes da Inspetoria avaliavam escolas, não apenas em seus resultados nas disciplinas formais, mas também quanto a sua contribuição para a integração social. Recentemente, uma escola islâmica primária foi, seguidamente, avaliada negativamente nessa questão e teve cortes

em seu subsídio, por não explicitar valores voltados para a integração; ao contrário, foram *contraditórios com os valores fundamentais do Estado democrático constitucional*.

Rumo a uma reavaliação da coação social

Desde o início da educação formal, ensinar valores tem sido parte integrante do currículo do ensino fundamental. Recentemente, as escolas vêm sendo criticadas por negligenciar o seu papel na educação moral. Esta crítica não vem ao caso. É indiscutível que as escolas continuam a transmitir valores aos seus alunos. Mas o tipo e o conteúdo dos valores mudaram. No âmbito da educação do século XX, o valor passou do ensino de um código moral concreto – como ordem, esforço, obediência e honestidade – ao que o pedagogo Frank Furedi (2009) chamou de "gestão de comportamento". Habilidades sociais e emocionais, cooperação, apoio, independência e atitude crítica são hoje vistos como competências básicas a serem adquiridas na escola primária, e esses valores foram instituídos no cotidiano da escola, no *layout* do prédio e das salas de aula, nas relações entre os alunos e na interação entre alunos e professores. Esta mudança reflete a evolução social rumo a uma sociedade pós-industrial e consumista, que premia a flexibilidade pessoal, a empatia e a autorregulação.

No entanto, este foco em gestão personalizada e individualizada de comportamento parece colidir com as demandas que surgem da recente evolução social. As mudanças sociais e demográficas que induzem a um estilo de vida ainda mais individual, mais informal, maior interação social – aumentando os valores heterogêneos – têm sido apontadas como fontes de problemas sociais, como a rudeza, o egoísmo, a indiferença, a violência e a criminalidade; enquanto que o afluxo de imigrantes de países não-ocidentais tem trazido preocupações com a perda de um sistema de valores comuns. Ao mesmo tempo, a sociedade tornou-se mais competitiva e as qualificações educacionais tornaram-se as principais armas para vencer a concorrência. As escolas são acusadas de ficar para trás e não enfrentar esses novos problemas adequadamente.

Em termos gerais, a crítica refere-se à "falta de estrutura" que a escola oferece: regras pouco esclarecedoras sobre comportamento e ausência de padrões acadêmicos elevados. As práticas não autoritárias de socialização das crianças, nas famílias e nas escolas, voltadas para o autodesenvolvimento e autorregulação são criticadas por serem demasiado vagas. Esta abordagem pedagógica pressupõe um nível de autorrestrição que muitas crianças ainda não internalizaram, e a ausência de regras bem definidas cria o risco de as crianças perderem o controle sobre seu próprio comportamento e ficarem fora de controle. Ao mesmo tempo, as escolas são criticadas por substituir o trabalho duro, tedioso, de conceitos básicos por assuntos "divertidos", consistentes com os desejos das crianças.

As escolas estão sendo instadas a oferecer mais estrutura, definir regras de comportamento mais claras e retornar ao ensino de habilidades acadêmicas. Contudo, há uma ambivalência na lista de demandas apresentadas às escolas. A busca por mais autoridade, mais regras (e mais claras) e pela explicitação de valores e habilidades acadêmicos interfere no ensino mais duradouro da gestão do comportamento. As crianças devem aprender a gerir as suas próprias emoções e suas relações com os outros e adquirir a capacidade de viver em uma sociedade complexa. Isto pede uma formação intensiva que, supõe-se, a escola deve assumir.

As escolas têm de navegar por todas essas demandas. Uma forma tem sido a de aplicar com maior frequência testes de competências básicas e tomar medidas, rapidamente, caso as crianças apresentem baixo rendimento, de acordo com padrões estabelecidos. Outra forma é formular regras mais explícitas e divulgá-las publicamente. A maior parte dessas regras é expressa como "fazemos isso ..." e "nós não fazemos isso ....", e são muito próximas de "ser pontual", "ter calma nas salas e corredores" etc. As regras estabelecem: "nós jogamos o nosso

lixo na lata de lixo", "nós somos cuidadosos com nossas coisas", "nós ouvimos quando os outros falam", "nós respeitamos uns aos outros", "nós somos gentis com os outros", "nós ajudamos uns aos outros, se possível", "nós resolvemos problemas com palavras, não com nossos punhos", "nós não importunamos", "nós não falamos palavrão", "nós não usamos termos insultuosos", "nós não ameaçamos uns aos outros", "nós não excluímos ninguém, nós não fofocamos", e assim por diante. Muitas vezes, essas regras se baseiam em um diálogo entre professores e alunos, que tenta comprometer as crianças com as normas de comportamento e ensiná-las a respeitar regras democráticas. Os conteúdos dessas normas estão em conformidade com as exigências do ensino de valores: a tolerância das diferenças, o respeito pelos outros, um olhar para o bem comum, decência e interações civilizadas (cf. Huis e Regt, 2004). Como esses valores remetem à internalização de altas e flexíveis formas de autorrestrição, as quais levam muito tempo para serem aprendidas, especialmente para crianças provenientes de famílias com práticas de socialização mais autoritárias, as escolas reconhecem a necessidade do estabelecimento evidente e explícito dessas regras. Mas sua formulação em termos de "nós fazemos" e "não fazemos" sugere que a autorrestrição, mais que coação social é aceita e que a submissão deve tornar-se autoevidente e automática.

Conclusão

No decurso de dois séculos, todas as crianças nas sociedades ocidentais têm sido objeto de sistemas educacionais crescentemente obrigatórios. A escola primária é o começo não o fim; modalidades como "creches" precedem o ensino fundamental, seguindo-se o ensino secundário e terciário. Além do ensino dos três R's e de outros conteúdos, a educação formal sempre teve a transmissão de valores como meta. Com o surgimento da educação de massa, no século XIX, as escolas públicas de ensino primário passaram a ter um papel preponderante na socialização dos alunos em relação ao patriotismo, desenvolvimento do caráter, da diligência, ordem e disciplina. Estes valores morais tradicionais foram, gradualmente, complementados e substituídos por valores mais modernos, adequados a uma sociedade pós-industrial, como o desenvolvimento pessoal, a independência, a regulamentação flexível do eu, flexibilidade emocional, cooperação e responsabilidade. O ensino desses valores é mais implícito e se dá no contexto de atividades de ensino no chamado "currículo oculto", por exemplo, nas normas de horários, em arranjos espaciais e no processo de avaliação. Recentemente, como imperativo de uma sociedade multiétnica, novos valores foram acrescentados, como a tolerância às diferenças, o respeito por diferentes opiniões, religiões, culturas e modos de vida, além de atitudes democráticas. As escolas devem levar seus alunos ao nível da autorrestrição, que é necessário para conviver com esses valores. Isso não pode ser feito de forma autoritária, pois impõe uma dose razoável de liberdade para se expressar e negociar regras. Ao mesmo tempo, as escolas estão sob ataque, em consequência da liberdade concedida às crianças, à falta de estrutura que oferecem e aos baixos padrões acadêmicos que exigem. As escolas têm de lidar com esta ambivalência. Têm que considerar as capacidades individuais, mas também ensinar para todas as crianças conhecimentos e habilidades acadêmicas em proporções adequadas; têm de tratar as crianças como indivíduos, mas também treiná-los em habilidades sociais; têm que ensinar a tolerância às diferenças, mas também ensinar valores comuns. Essas tensões não podem ser resolvidas com um retorno às técnicas de socialização do passado. A solução deve ser encontrada em uma gestão individualizada e flexível de comportamentos, mas dentro de limites claros, que dão apoio suficiente às crianças para regular suas próprias emoções e comportamentos.

Referências bibliográficas

BAKKER, N. "Tot deugd en vreugd. Kinderliteratuur en de opvoedingsidealenvan de negentiende eeuw". (Virtue and joy. Children's literature and pedagogical ideals in the 19th century) **In**: N. Bakker et al. *Tot burgerschap en deugd.* Hilversum: Verloren, pp. 49-68, 2004.

BAS, J. de. *Burgerschapsvorming. Jong gedaan, oud geleerd. Visies en instrumenten*. (Civic education. Visions and instruments). Baarn: Bekadidact, 2008.

BRINT, S. "Multiculturalism as an element in the socialization practices of American primary schools". **In**: J.C.C. Rupp e W. Veugelers (red.), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 137-158. 2003.

BRONNEMAN-HELMERS, R. e ZEIJL, E. "Burgerschapsvorming in het onderwijs". (Civic education in the curriculum). **In**: *Betrekkelijk betrokken*. Den Haag: SCP, pp. 73-205, 2008.

DAALEN, R. Van e REGT, Ali de. "Twintigsteeeuwse veranderingen in schoolse disciplinering: Ruimte, tijd en beoordeling". (Twentieth-century changes in discipline in schools: space, time and evaluation). **In**: J.C.C. Rupp e W. Veugelers (red.), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 159-190, 2003.

ELIAS, Norbert. *The civilizing process*. Oxford: Blackwell, 1994 [1939].

ELZINGA, A. "Ouders hebben het gehad met school". (Parents are fed up with schools). **In**: *J/M*, 13/9, pp. 21-28, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Discipline and punish.* The birth of the prison. Harmondsworth: Penguin, 1975.

FUREDI, F. *Socialisation as behaviour management and the ascendancy of expert authority*. Amsterdam: Vossiuspers, 2009.

HUIS, I. Van e REGT, Ali de. "Tussen dwang en dialoog. Maatschappijoriëntatie in inburgeringscursussen". (Between constraint and dialogue. Orientation to Dutch society in citizen training courses). *Sociologie*, 1/4, pp. 382-406, 2005.

HERWEIJER, L. e VOGELS, R. *Ouders over opvoeding en onderwijs*. (Parents on socialisation and education). Den Haag: SCP, 2004.

LENDERS, J. "De Nederlandse schoolpedagogiek in de 19de eeuw: tussen verlichting en romantiek".(Dutch school pedagogy in the 19th century; Between enlightenment and romanticism). **In**: J.C.C. Rupp e W. Veugelers (red.), *Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 59-108. 2003.

_____. "Van kind tot burger. Lager onderwijs en de vorming tot burgerschap in de negentiende eeuw". (From child to citizen. Elementary education and citizenship training in the 19th century). **In**: N. Bakker et al. *Tot burgerschap en deugd.* Hilversum: Verloren, pp. 11-34. 2006.

NEUVEL, K. "Schoolbanken, gymnastiek en klassikaal onderwijs in de tweede helft van de negentiende eeuw". (School benches, gymnastics and class teaching in the second half of the 19th century). *Sociologische Tijdschrift*, 10, pp. 478-506, 1983.

ONDERWIJSRAAD. *Onderwijs en burgerschap*. (Education and citizenship). Den Haag. 2003

REGT, Ali de. "Welkom in de ratrace. Over de dwang van de cito-toets". (Welcome to the ratrace. On the constraints of testing). *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 31,3, pp. 297-320. 2004.

VEUGELERS, W. e KAT, E. de. *Opvoeden in het voortgezet onderwijs*. (Socialisation in secondary education). Assen: Van Gorcum, 1998.

VEUGELERS, W. et al. (red.). "De pedagogische functie van het onderwijs op klasse- en schoolniveau". (The pedagogical function of formal education). *Special Issue of Paedagogische Studiën*, 8/2, 2007.

VRIES, G. de, *Het pedagogisch regiem*. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving. (The pedagogical regime. Growth and limits of the schooled society). Amsterdam: Meulenhoff, 1993.

WOUTERS, C. *Van minnen en sterven*. Informalisering van omgangsvormen rond seks en dood. (Loving and dying. Informalisation of manners aro, 1990.