

educação & realidade



Sumário

O trabalho como princípio educativo em Gramsci Paolo Nosella	3
A escola e a produção da sociedade André Petitat	21
Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher Guacira Lopes Louro	31
A luta emancipatória entre os catadores de lixo na periferia de Porto Alegre: a provisoriedade da educação pelo trabalho Nilton Bueno Fischer	40
Currículo e poder Michael W. Apple	46
A questão da cultura técnica na escola Lucie Tanguy	58
Reflexão sobre educação e filosofia a propósito do ensino de filosofia no 1º e 2º graus Laetus Mario Veit	69
Por uma sociologia da avaliação Menga Lüdke	73
Considerações prévias a um estudo da educação em Gramsci. Política/Educação no Partido Blás Cabrera Montoya	78

educação realidade

V. 14, nº 2, jul./dez. de 1989

Educação & Realidade é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Editores: Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Conselho Editorial: Alceu R. Ferrari (presidente), Ângela M. B. Biaggio, Laetus M. Veit, Margot B. Ott, Maria Beatriz M. Luce, Renita L. Allgayer, Rovilio Costa e Tomaz Tadeu da Silva

Secretária: Jacy Busato

Projeto Gráfico: Abnel de Sousa Lima Filho
(Central de Produções – FACED/UFRGS)

Composição: Artexto – Serviços Gráficos e Editoriais Ltda. – Rua 13 de maio, 468 –
Fone: (054)222.6223 – Caxias do Sul – RS

Capa: Kundry Lyra Klippel sobre pintura de Goya (*La Cucagna*)

Assinaturas e números avulsos: Pedidos de assinaturas devem ser enviados ao seguinte endereço, juntamente com cheque cruzado em nome de **Educação e Realidade**:

Educação e Realidade
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Av. Paulo da Gama, s/nº, 8º andar
90.040 – Porto Alegre – RS – Fone:(0512)25.1067
Brasil

ISSN 0100-3143

A escola e a produção da sociedade

ANDRÉ PETITAT

Uma revisão da literatura em sociologia da educação leva a uma inescapável conclusão: *reproduzir* é a palavra chave, a pedra angular de teorias que são, quanto ao resto, mutuamente contraditórias. De Parsons a P. Bourdieu, de Bernstein a S. Bowles, H. Gintis ou M. Apple, a educação é, acima de tudo, reprodutiva.

Um ponto de vista freqüentemente encontrado em educação, e livremente tomado de empréstimo por grupos dominantes (independentemente de sua ideologia) pode ser resumido nos temas chaves do consenso e da integração em torno de valores essenciais e da harmonização de aptidões e de funções sociais complementares. Esta visão limita a história das escolas à adaptação de suas funções reprodutivas. Defendido por Durkheim (1956, 1964, 1973, 1977) e mais tarde por Parsons (1959, 1971, 1974), e ainda presente a despeito de freqüentes críticas, este ponto de vista tem-se tornado, é verdade, menos popular nos últimos 15 anos, por razões conjunturais que não podem ser discutidas em profundidade aqui.

O ponto de vista diametralmente oposto é baseado numa visão conflitiva das relações sociais. Em vez de cimentar e de unir a sociedade em torno de valores centrais, a escola impõe percepções, ideologias, que permitem que os grupos dominantes preservem sua

posição dominante. De acordo com alguns, esta "violência simbólica" ocorre graças ao fato de que a sujeição da escola aos interesses dos grupos dominantes é ocultada; esta asserção é difícil de ser sustentada, entretanto, no caso de certas sociedades de ordens e castas (Bourdieu e Passeron, 1970, 1979; Brizzi, 1976).

A visão marxista representa uma variação do ponto de vista do conflito, de acordo com a qual a escola impede que o antagonismo entre burguesia e proletariado tenha uma solução "liberadora". Esta perspectiva está também num estado de crise, relacionado à crise geral do marxismo, o qual se transformou numa religião estatal opressiva (Bowles e Gintis, 1972/73, 1976; Baudelot e Establet, 1971).

Outros sociólogos, preocupados com a sorte do indivíduo numa era de gigantescas organizações, argumentam que a escola trabalha basicamente para reforçar uma burocracia sufocante e destruir o potencial criativo e a autonomia individual. Alguns deles chegaram mesmo a esboçar soluções pedagógicas, que vão da pedagogia institucional às redes de convivência de Ivan Illich (Illich, 1971; Lobrot, 1970).

Estes pontos de vista contraditórios (apenas os principais foram mencionados aqui) são notáveis pelo fato de que todos eles se baseiam numa espécie de *paradigma* da reprodução — de valores centrais, de representações dominantes, do sistema, etc. E este

paradigma é aceito pela maioria dos sociólogos.

Neste paradigma, a contribuição da escola para a produção da sociedade é de importância secundária. Esta visão deve ser vista como uma abordagem um tanto duvidosa, apresentando todas as falhas do historicismo, abandonado com a velha sociologia histórica do século XIX. Três temas bastante característicos devem, entretanto, ser ressaltados. O primeiro — a contribuição da escola para a individualização democrática e para oportunidades mais iguais — tem sido defendido principalmente por membros da escola funcionalista, ansiosos por reforçar uma visão da história baseada na diferenciação gradual, num processo de complexidade crescente e na evolução, em contraste com uma história baseada na ruptura e em descon continuidades profundas. Nesta visão, a escola democrática contribuiu para a erosão das *características herdadas*, que caracterizou a transição das sociedades de ordens para as sociedades industriais, abertas à mobilidade e à realização (*achievement*) (Parsons, 1967, 1971; Blau e Duncan, 1967).

Um segundo tema é o da escola como produtora de novas relações sociais, mas no sentido da individualização do controle social e da burocratização do mundo moderno. Este ponto de vista weberiano tem sido adotado com certo êxito por alguns autores, incluindo Michel Foucault (Foucault, 1979).

Finalmente, há a abordagem etnometodológica, que opera no nível microsociológico, freqüentemente em situações face a face, interativas, nas quais ela busca captar *in vivo* como as regras são desenvolvidas, como os padrões são interpretados e como o significado é produzido. Há, entretanto, uma tendência, entre os estudiosos da microrrealidade tangível, a evitar especulações globais, tornando difícil apreender as funções gerais dos sistemas escolares (ver em particular os trabalhos de A. Cicourel, H. Garfinkel, D. H. Hargreaves, L. Barton, P. Woods, A. D. Edwards, P. Willis e M. F. D. Young). Em suma, nenhuma *teoria geral* da educação reconhece a contribuição constante da escola para a produção da sociedade. Reproduzir: este paradigma

tem o senso comum a seu favor. Se uma sociedade quer evitar morrer, deve transmitir qualquer cromossomo que seja possível. Tudo, ou quase tudo, deve ser renovado por cada geração. A inteligência, o produto de uma longa história, deve ser pacientemente redesenvolvida em cada criança.

Naturalmente, não ocorre a ninguém contestar a necessidade de uma tal reprodução-transmissão "externa" da cultura. Entretanto, todas as sociedades estão em um constante estado de fluxo, todas são confrontadas com o conflito; conseqüentemente, em todas as sociedades existem formas de educação que representam projetos e tendências diversas.

As teorias que vêem a escola como uma fonte e canal de reprodução respondem à história com a afirmação de que a instituição procura se adaptar às mudanças externas a fim de continuar a exercer seu papel fundamental. Para essas teorias, a escola não está convidada a participar da produção da sociedade; pior ainda, ela parece gastar seu tempo obstaculizando aquela produção.

Esta é uma posição bastante desconfortável para o professor, que é algumas vezes reverenciado como um sacerdote da república, e outras, execrado como um conservador renitente, ou ridicularizado como um criador impotente ou um revolucionário cooptado. Sempre na contramarcha, sempre reagindo: esta persistente imagem que a sociologia devolve refletida aos educadores nega seu papel como atores, ao mesmo tempo que reduz sua instituição a um mero instrumento. Os professores estão interessados na sociologia; mas esta, esquecendo a história, isolou a si mesma da dinâmica da produção social, na qual a multiplicidade de possibilidades e tensões imprime significado às práticas educacionais. Está na hora de reverter esta tendência.

A abordagem empregada nas páginas seguintes vai nos exigir que ignoremos as fronteiras entre a história e a sociologia. Ela se nega a olhar a história como limitada ao particular e a sociologia como uma ciência envolvida com abstrações universais ou litâneas estatísticas. Levada a extremos, uma tal distinção entre história e sociologia leva ao absurdo do historiador soterrado

pelas minúcias de uma sucessão de eventos e do sociólogo que nunca apreende um fenômeno específico, individual. Os conceitos de “estrutura” e “*longue durée*” nos fornecem um terreno comum no qual o sócio-historiador pode combinar um interesse no específico com uma paixão pela reconstrução sistemática. Aqui, “leis” e “regularidades” são meramente um momento num processo de composição-decomposição de categorias e estruturas sociais.

A perspectiva construtivista vê a escola não como um instrumento de corpos pré-estabelecidos, mas antes como *um agente na emergência de estruturas e grupos sociais*. Não há lugar aqui para subordinar a escola a uma visão global de evolução ou leis históricas gerais das quais seríamos prisioneiros. Mas esta rejeição do historicismo não deve impedir a existência de outras zonas interativas e dinâmicas. Através da adoção desta abordagem, em que a busca da “verdade” centra-se no movimento e não nos mecanismos sincrônicos, podemos “ver” a escola como *agente*, como um *meio* fazendo uma contribuição insubstituível à gênese de certas categorias sociais.

A validade desta abordagem é ilustrada nas páginas seguintes com uma discussão das origens dos colégios e da burguesia no século XVI. Algumas outras e poucas situações serão brevemente discutidas a fim de sugerir as múltiplas contribuições que a escola faz para a produção da sociedade (para mais detalhes, ver Petitat, *Production de l'école, production de la société*, 1982).

A Emergência dos colégios e da Burguesia no Século Dezesseis

Presente sob forma embriônica já no século XV, o colégio humanístico transformou-se em sua forma típica entre 1530 e 1550 e veio a espalhar-se por toda a Europa a uma taxa exponencial. Com um novo programa, uma nova organização de estudos e novos métodos educacionais, os colégios representaram uma ruptura notável com as faculdades de artes tra-

dicionais. As diferenças entre os colégios protestantes e católicos eram bastante secundárias. A estrutura específica desta nova instituição pode ser captada em quatro níveis: espaço, tempo, a seleção de elementos sócio-culturais, e estruturas de poder (Dainville, 1978; Ariès, 1965; Ringer, 1978).

(a) Historicamente, a revolução que os colégios representaram foi, antes de tudo, *uma revolução no espaço em que o ensino tinha lugar*, envolvendo a substituição de instalações dispersas, anteriormente ocupadas por professores “independentes”, por um único edifício contendo um certo número de salas de aula. A transição do espaço individual-artesanal para o espaço coletivo-manufatureiro estava intimamente relacionada à maioria das outras transformações subseqüentes: controle dos estudos, supervisão dos estudantes, administração centralizada, racionalização e planejamento dos estudos, etc.

(b) À medida que os estudantes eram levados a se reunirem em um único e grande espaço, havia uma crescente *sistematização do uso de seu tempo*, encorajada por uma transformação favorável de mentalidades. Esta organização ia bem além do planejamento das atividades diárias, para os quais os mosteiros forneciam inumeráveis modelos; ela cobria todos os aspectos dos estudos, culminando numa gradação sistemática e na correspondente definição e separação das matérias. Esta racionalização acarretava e reforçava uma certa idéia de trabalho, de trabalho compulsório, assim como uma relação institucionalmente definida entre matéria e tempo de aprendizagem, entre o ato de ensinar e a verificação do que era aprendido. Ela plantava a semente de uma abordagem educacional inteiramente nova, baseada em exames, notas, e definições dos estudantes como inteligentes, preguiçosos ou estúpidos.

(c) A imposição desta grade “espaço-tempo” sobre o corpo, a mente e a matéria era acompanhada por uma correspondente *ruptura na escolha do que era ensinado*. Um currículo construído em torno da lógica e da dialética era descartado em favor de um currículo centrado nas *Belles-Lettres*, isto é, Latim e Grego em suas expressões formais altamente desenvolvidas. Nas

faculdades católicas, mesmo os graus primários devotados à leitura e à escrita eram ensinados em Latim, antes de se seguir para a gramática, com todas as suas conjugações e declinações, e mais tarde, para a história, poesia, retórica e finalmente filosofia. Da mesma forma, escrever era o método básico de ensino na educação dos colégios, o qual, à primeira vista, parecia consistir numa longa litania de exercícios e exames escritos.

(d) Para se extrair alguma produtividade educacional deste mundo fechado e regulado, em que se esperava que os estudantes absorvessem grandes doses de conhecimento divorciado do contexto social da época, era necessário ter-se uma *nova autoridade educacional*, capaz de canalizar as energias das pessoas.

As estruturas corporativas tradicionais foram substituídas por hierarquias burocráticas de complexidade e tamanho variados. Enquanto os colégios jesuítas, por exemplo, pertenciam a uma grande rede educacional, com uma ampla hierarquia, alguns dos outros eram faculdades independentes com pouco mais que um conselho, um diretor, professores e estudantes. Em todos os casos, entretanto, os estudantes perderam o direito de organizar os estudos de forma autônoma, e os professores tornaram-se financeiramente dependentes, supervisionados e passíveis de advertência. Uma série completa de técnicas educacionais — baseadas em recompensas, punições, competição e delação — sustentavam uma atividade artificial, perturbada, naturalmente, por uma ausência endêmica de disciplina.

Em duas gerações, esta estrutura educacional revolucionária, que primeiramente tomou forma em Liège, antes que fosse sistematizada pelos protestantes e adotada pelos jesuítas, estabeleceu-se em pequenas cidades e mesmo em lugarejos com populações de apenas alguns milhares de habitantes. Em toda parte, ela adquiriu as mesmas características distintivas, independentemente das condições locais. Entretanto, uma vez estabelecido, o novo tipo de colégio apresentou uma certa autonomia.

Quem apoiou e patrocinou isto? De forma bastante clara, as elites urbanas, que na época eram conhecidas como o

popolo grasso, em contraste com a “gente comum”, o *popolo minuto*, para usar o vocabulário herdado das cidades italianas da época. De acordo com estudos históricos sérios, os nobres e os artesãos constituíam a minoria da população estudantil (Frijhoff e Julia, 1975). A aristocracia desenvolveu sua própria rede de ensino nas academias nobres, enquanto as artes mecânicas preparavam a maioria dos estudantes para a futura rede das escolas de caridade.

Analogias Estruturais com a Transformação das Condições Gerais

Há, portanto, uma boa razão para se pesquisar as afinidades estruturais subjacentes entre os colégios e o *popolo grasso* emergente. Ao fazer isso, examinaremos os mesmos aspectos que examinamos na seção anterior e apontaremos os devidos paralelos com os colégios.

(a) O colégio correspondia a um domínio institucional do espaço que pode ser atribuído em parte aos mosteiros, mas também e acima de tudo a certas realizações do *popolo grasso*. A analogia mais notável é com as manufaturas, que racionalizaram o processo de trabalho ao reunir, sob um mesmo teto, vários artesãos. Bem antes que esse controle institucional do espaço fosse aplicado à produção ou à transformação de bens materiais, já era perceptível nas grandes empresas comerciais do século XIV, tais como as companhias Bardi e Peruzzi, por exemplo, que chegaram a ter ocupados cerca de 300 vendedores e representantes em todos os centros comerciais e financeiros da Europa.

Falando de forma mais geral, os séculos XV e XVI viram uma verdadeira revolução do espaço do mundo e da Europa, à medida que os navegadores exploravam os mares. O espaço fragmentado da Idade Média feudal, com seus muitos diferentes domínios existindo em estreita proximidade, foi substituído pelo controle centralizado; representações planas deram lugar à profundidade de campo; aglomerações de casas cederam caminho às perspectivas de planejamento urbano; e o mundo fechado da abóbada religiosa foi des-

cartado em favor do espaço infinito à espera dos novos conquistadores e dominadores do mundo (Braudel, 1972; Koyré, 1969; Francastel, 1967).

(b) Durante os séculos XV e XVI, houve transformações igualmente profundas na forma pela qual o tempo era percebido. No centro dessa mudança situa-se o mercador, a alma do *popolo grasso*. O tempo libertou-se da Igreja e dos céus. A vida ordenada do monge, cadenciada pelos ritmos cósmicos, cedeu caminho à vida cotidiana secular gradualmente subordinada aos ritmos do relógio. O relógio simbolizava o domínio do tempo, tanto para o *honnête homme* que planejava seu próprio tempo, quanto para o empresário que planejava o tempo de outras pessoas (Le Goff, 1980; Quinones, 1972; Mumford, 1963; Weber, 1958; Gutton, 1971; Anthony, 1977).

Para além dessa convergência geral entre a forma pela qual tanto os empresários modernos quanto os colégios viam e usavam o tempo, deve ser observado que os colégios corporificavam esta nova relação com o tempo melhor que qualquer outra instituição. Em nenhum outro lugar havia um planejamento que se estendesse por tantos anos, afetando tantas pessoas. As crianças e os adolescentes eram o campo de prova para o novo controle sobre o tempo.

(c) Embora os colégios não tivessem inventado a escrita, ou mesmo os livros de contabilidade, sua pedagogia baseada nos textos escritos refletiam uma mudança fundamental em direção a uma das características distintivas da sociedade moderna, a saber, o uso sistemático da escrita não apenas em uns poucos domínios (religioso, legal, comercial), mas na *definição cultural de uma classe social como um todo*.

Os colégios não foram o berço do Renascimento; eles foram seu resultado normal, educado. A novidade do colégio estava não em seu amor explícito pelas *Belles-Lettres* e em sua admiração pelas obras da antigüidade, mas antes no fato de que todos, do nível mais baixo ao mais alto deste *popolo grasso*, concordaram em usar um cultura distante, moribunda, talvez morta, como seu ponto de referência cultural a fim de definir a si mesmos como estando situados à parte das "classes mecânicas"

que trabalhavam com suas mãos, e a fim de se identificarem mais estreitamente com a vida improdutiva e com o desprezo pelo trabalho da nobreza cortesã e ociosa (Seysssel, 1981; Loyseau, 1620; Pernoud, 1960/62; Mousnier, 1973; Delumeau, 1973).

A escrita e os colégios foram os meios para que se mantivesse uma certa distância da vida, para que se obtivesse um divórcio entre a cultura e a vida cotidiana. Esta distância mediada conduziu talvez a uma consciência objetivadora, a este divórcio entre o sujeito e o objeto que constitui o próprio fundamento do conhecimento científico. O burguês letrado não estava de forma alguma imerso em sua cultura escolar do mesmo modo que um mercador comum, que escrevia prosa sem reconhecê-la, estava na sua. Sua relação com a cultura era ornamental, instrumental e analítica.

(d) Os colégios eram um microcosmo dos elementos fundamentais do poder moderno, na forma sob a qual estava apenas começando a emergir no século XVI. A emergência do estado central significou o fim da autonomia dos senhores e das cidades, juntamente com o das guildas e dos Estados Gerais provinciais ou nacionais; da mesma forma, a Igreja tornou-se subordinada e alinhada (Mousnier, 1967; Durand, 1969). A organização burocrática moderna, com seus muitos níveis de funcionários civis, demissíveis, estava ainda nos seus estádios embrionários quando os notáveis sistemas administrativos dos colégios se difundiram — o mais notável deles sendo a enorme organização centralizada e hierarquizada dos jesuítas. Se os colégios imitaram o estado, isto aconteceu apenas nas primeiras tentativas de generalização. Afinal de contas, o estado educador podia simplesmente seguir as bem testadas trilhas tornadas conhecidas pela *Ratio Studiorum*.

Este processo de racionalização burocrática, iniciada pela monarquia centralizada com o apoio do *popolo grasso*, ganharia velocidade e ritmo quando a burguesia tomasse o poder.

A Classe Burguesa: impensável sem os colégios

Destaquei de forma deliberada as

convergências estruturais entre os colégios e as transformações contemporâneas — transformações que estavam mais ou menos relacionadas à emergência de uma nova classe social. Em vista das funções sociais dos colégios, a serem identificadas, estes isomorfismos poderiam facilmente atuar em qualquer das direções. Sem negar as circunstâncias que tornaram a emergência dos colégios, com as características acima mencionadas, muito provável, uma série de fatores sugere que as atividades educacionais assim estruturadas tiveram seu próprio impacto.

Os colégios não foram os primeiros a introduzir a maioria de suas características distintivas; eles não foram inovadores radicais, mas corporificaram certas tendências contemporâneas mais perfeitamente que qualquer outra instituição. Da mesma forma, eles reuniram as novas tendências numa estrutura moderna forte, durável e coerente. Uma vez estabelecida, esta estrutura difundiu-se muito rapidamente, conservando seus traços distintivos por mais de dois séculos.

Esta corporificação avançada de tendências profundamente arraigadas, que passam a gozar de uma popularidade súbita e maciça, dá credibilidade à idéia de que os colégios influenciaram as mentalidades e as relações com o tempo, o espaço, com modelos de administração e com a cultura, estimulando, assim, relações com o mundo e com os outros que já estavam sendo cultivadas pela burguesia emergente.

Mas existe uma área em que a contribuição específica dos colégios parece inegável: a homogeneização cultural do *popolo grasso*. Os colégios deram aos mercadores e aos notáveis um ponto de convergência, um terreno comum na cultura escrita e letrada, que os distinguia radicalmente das ordens mais baixas e os deixavam mais próximos dos estratos mais altos da sociedade. A cultura greco-latina dos colégios atendia ao seu desejo de distinção, de aquisição de uma cultura estrangeira, decorativa, como uma sólida âncora para sua demanda de superioridade social. Não constitui nenhuma coincidência que uma tendência paralela em direção à segregação espacial se tenha enraizado também durante o século XVI, em con-

traste com as “promíscuas” condições da Idade Média. A distância espacial e cultural substituía a incessante exibição das marcas externas e ostensivas de condição social. Este processo pode ser comparado com a internalização da relação individual com Deus, em contraste com a conformidade religiosa externa ou com a compra de indulgências.

A formação de um grupo ou classe social exige inevitavelmente uma certa homogeneização cultural. Em minha opinião, a “classe burguesa” não existia no início do século XVI; o que existia eram *popoli grassi*, com uma consciência local e fortes identidades urbanas, combinados com redes de familiares e clientes. A emergência de estados monárquicos centralizados e a subordinação das cidades e das guildas artesanais intimaram o burguês a existir como uma classe numa escala nacional e, conseqüentemente, a movimentar-se para além do estágio dos *popoligrassi*, os quais embora talvez livres, estavam confinados aos limites de bolsões urbanos enciumados e belicosos. Foi a partir da unidade cultural básica partilhada por gente comum endinheirada que a burguesia moderna emergiu, antes que existisse como uma classe com suas próprias ambições políticas.

Penso que os colégios exerceram um papel essencial neste casamento entre dinheiro e cultura letrada, na constituição de um espaço simbólico baseado na escrita. É impossível supor que não tenha havido nenhum agente de homogeneização cultural neste processo. Alguma outra instituição bastante diferente dos colégios poderia eventualmente ter exercido este papel, mas a emergência de uma classe letrada necessariamente pressupunha uma base que estivesse além das redes familiares e da educação familiar.

Até um certo ponto, os colégios representaram uma autoconstrução da burguesia, na medida em que um colégio era usualmente aberto por algum homem rico nas cidades. Mas é óbvio que estas elites urbanas não estavam pensando em termos de se produzirem a si mesmas como uma classe ao nível nacional; em vez disso, elas estavam preocupadas com a possibilidade de mobilidade individual, a qual exigia o domínio de uma certa cultura e boas

maneiras, ou carreiras acadêmicas, etc. As virtudes homogeneizadoras dos colégios eram mais evidentes para as Igrejas, tanto para os jesuítas quanto para os protestantes, ansiosos por ganhar os corações e as almas da futura elite e por recrutar padres ou ministros. Seja como for, estas elites identificavam-se com seus colégios e estavam prontas a lutar para preservá-las se por acaso as autoridades decidissem que havia graduados inúteis em demasia no reino (Dainville, 1957).

De tempos em tempos, uma percepção mais leiga emergia, a qual via os colégios como um instrumento para a homogeneização da cidade inteira (Bodin, 1559). Mas não foi senão na segunda metade do século XVIII que a burguesia começou a demandar explicitamente que os colégios se tornassem um instrumento para a produção e a reprodução da burguesia como uma classe dominante (Petitat, 1982).

Após essas breves notas históricas, podemos agora fazer um balanço tanto das incertezas quanto da riqueza da abordagem construtivista. A repetitiva insistência na reprodução como o único papel da escola leva-nos a esquecer que as categorias reproduzidas eram e ainda são objetos de produção. Acima de tudo, esquecemos que o instrumento para a reprodução de uma classe pode também ter sido o instrumento para sua produção original e subsequentes transformações. Na verdade, a própria idéia de “instrumento” não é mais adequada; nem a de “autonomia”: revisões importantes fazem-se necessárias.

Uma análise da relação entre as primeiras escolas técnicas e a emergência dos engenheiros como uma categoria distintiva levariam a observações críticas análogas. Desenvolvidas na França para servir ao estado, as escolas técnicas ergueram-se acima da compartimentalização das relações entre poder e conhecimento nos níveis superiores. Elas tornaram-se assim uma instituição chave num novo processo de produção-reprodução da cultura técnica (Arzt, 1966; Taton, 1964; Hahn, 1971; Petot, 1958).

Em acréscimo a essas contribuições das escolas para a gênese e o desenvolvimento de certos grupos, é importante examinar quão provável a emergência de

certas características distintivas de nossas estruturas sociais teria sido sem a instituição da escola. Por exemplo, existem boas razões para se pensar que a escola exerceu um papel ativo na individualização do controle social, uma hipótese confirmada por uma análise dos colégios e das escolas de caridade. E pode haver alguma dúvida sobre a contribuição da escola para a emergência das modernas e relativamente homogêneas nações-estados? Finalmente, como podemos compreender a afirmação da cultura escrita e a supressão da cultura oral sem o meio “escola”? Os livros e as escolas introduziram uma cultura mediada, um divórcio entre a produção cultural e o consumo cultural, e *propiciaram às representações simbólicas uma nova autonomia da vida cotidiana*. Na metade do século XVI, os colégios combinavam uma cultura morta com certas relações sociais e ajudavam a estabelecer novos processos de produção-reprodução cultural que eram radicalmente diferentes dos processos que governavam a cultura oral, inseparáveis da natureza social geral.

As escolas são parte de nosso tecido social, o qual não poderia produzir e reproduzir a si mesmo sem elas. Isto significa que ademais de participar da emergência de estruturas e grupos sociais, a escola toma parte em sua transformação. Um bom exemplo disto pode ser encontrado na “modernização” dos colégios no século XIX.

Já no século XVIII, os desenvolvimentos científicos e as primeiras fases da revolução industrial estavam questionando a relevância do colégio clássico. A ampliação do currículo dos colégios, a fim de cobrir as linguagens modernas, as ciências humanas e naturais, a história e a literatura nacionais e a geografia, pode ter significado a diversificação da população estudantil. Em vez disso, foi o inverso o que aconteceu no século XIX, como um resultado de duas sucessivas *inovações conservadoras*.

Primeiro, estimulou-se a introdução de departamentos “especiais”, “modernos”, ou de escolas “práticas”, seja nos próprios colégios (como foi o caso da França, por exemplo) ou em escolas diferentes (a *Realschulen* na Alemanha). Estes novos departamentos ou escolas

não levavam, entretanto, à universidade. Esses ramos menores (conhecidos como “classes dos merceeiros”, na França), que ofereciam uma educação em parte profissional, em parte geral, foram purificados de seus aspectos utilitários em meados do fim do século XIX. Daí em diante elas passaram a levar a um diploma “moderno”, que dava acesso às *polytechniques*, às escolas superiores de engenharia e aos colégios de ciência e humanidades e ciências sociais. Num desenvolvimento paralelo, os aspectos profissionais e seus estudiosos foram excluídos dos colégios e relegados a instituições separadas (Ringer, 1978; Falcucci, 1939; Prost, 1960; Piobetta, 1937; Day, 1972, 1974).

Os programas de estudo mais longos preservavam assim a relação privilegiada com a reprodução das classes dominantes, mas o preço pago era a adaptação. Esta adaptação conservadora às novas condições da ciência e da indústria acarretava a produção homogênea de uma cultura “moderna” exclusiva, de alto nível. Aqui, a escola produzia a fim de melhor reproduzir uma classe social em transformação. Tanto no Renascimento quanto na revolução industrial, esta classe social necessitava de uma instituição de homogeneização cultural de forma a assegurar sua definição em mudança e sua adaptação. Valeria a pena analisar essas situações em maior profundidade, pois elas podem revelar quão estreitamente os processos de produção e reprodução social estão interligados.

A escola contribui para a produção da sociedade, pois depois de um certo nível da divisão do trabalho, a sociedade não pode mais produzir a si mesma — nem reproduzir-se — sem as escolas. Na história da civilização, as escolas às vezes precederam a escrita; mas na maior parte do tempo, as duas invenções caminharam juntas. Na escola aprendemos tanto o código da escrita quanto aquilo que a escrita codifica: antes de tudo, as leis da religião e do estado, e contabilidade. Dos Sumérios ao Egito dos faraós e à China imperial, a emergência do estado, da cidade, e dos aparatos administrativos coincide com a escrita e com as escolas (Myers, 1960). O escolar — o futuro padre, funcionário público letrado ou mercador — parece

ser necessário à produção-reprodução de grandes instituições políticas dominadas por uma “classe” social maior que o clã familiar. Aqui, os canais educacionais não especializados (a família, o clã, o local de trabalho, a pequena comunidade) provam-se incapazes de produzir e reproduzir os princípios maiores de estratificação social: aqueles que dividem o clero dos fiéis; os senhores e os funcionários públicos de seus sujeitos; os produtores e os mercadores dos consumidores; os gerentes e os técnicos superiores dos trabalhadores; e assim por diante.

A produção-reprodução de uma grande religião ou da ciência exige instituições homogeneizadoras supra-familiares. Isto resulta de uma necessidade estrutural. Talvez, com o desenvolvimento de novos meios, possamos ter êxito em passar sem a velha estrutura escolar burocrática ou em modificá-la substancialmente, inventando algum tipo de substituto eletrônico ou ao estilo das redes de “convivência” de Illich, que tenha virtudes homogeneizadoras similares. Mas não podemos evitar a necessidade de um lugar, um “meio” entre uma cultura com divisões cambiantes e grupos sociais em movimento.

A abordagem construtivista tende a demonstrar que a escola, estreitamente ligada ao meio da “escrita” até agora, não é meramente um instrumento banal para ser moldado de acordo com nossos desejos. O meio é aqui um produtor, de algum modo da mesma forma que o foi a própria escrita, sem o qual grandes sistemas políticos estáveis seriam difíceis de ser imaginados. O uso generalizado do meio “escola” transforma os usuários e deixa sua marca na própria estrutura social. Entretanto, o meio “escola” não é simplesmente uma outra forma de comunicação; ela é em si mesma um cruzamento de atores vivos, de professores, estudantes, administradores, políticos, moralistas, etc.

É, portanto, importante entender ambos os aspectos da atividade produtiva da escola: sua participação na produção-reprodução da atividade produtiva da escola, como uma consequência das atividades mediadoras supra-familiares; e como um meio sustentado por agentes especializados, dotados de uma certa autonomia na in-

terpretação e aplicação de regras e valores, no desenvolvimento de programas, etc. Isto significa que a escola faz uma contribuição produtiva tanto ao nível das transformações sociais principais quanto ao nível micro-social — um achado que tem sido confirmado por vários estudos que usam uma perspectiva dinâmica ou construtivista (deve ser também lembrado que os professores e estudantes periodicamente reclamam ruidosamente que eles não são meras correias de transmissão: o movimento de protesto do final dos anos sessenta é o exemplo mais recente e maciço).

É verdade que a ação produtiva da escola e de seus agentes nem sempre é perceptível. Quanto mais longa esta ação, menos nos tornamos conscientes dela, mais ela passa a fazer parte da pedagogia oculta. Tanto os estudantes quanto os professores acabam por deixar de perceber as lentas mudanças de significados nas quais eles estão imersos.

E contudo, ao fim e ao cabo, o impacto principal do meio “escola” está nessa ação de longo prazo que se passa sob a superfície ideológica. Para dar a suas ações mais que um significado superficial, enganoso, os educadores devem confrontar as profundas transformações de nossa época. Situados entre duas gerações, entre o passado e o futuro, entre uma cultura amadurecida e culturas potenciais a serem elaboradas, não estão eles idealmente localizados para se tornarem conscientes de uma história medida em termos de gerações?

E que tal se a escola, de uma forma para nós oculta, estiver fornecendo os elementos simbólicos essenciais para uma nova classe dominante? Que tal se a liquidação do humanismo clássico, ainda o valor mais alto de apenas uma geração atrás, tiver deixado livre o espaço simbólico necessário para a coesão de uma tecno-burocracia que, com a longa e firme ascensão do estado acaba por invadir toda a vida social? Que tal se a difusão de processos automáticos, da informática, e menores jornadas de trabalho, resultarem numa percepção da educação como algo mais autônomo do mundo econômico? Que tal se, a continuar esta tendência, a escola se tornar a fonte de novas divisões sociais, cada

vez menos dependentes da ordem econômica?

Essas duas perspectivas — tecnocratização e autonomização — têm numerosas implicações para as práticas educacionais diárias. Uma delas dá prioridade à avaliação, às regras para a certificação de especialistas licenciados, à produtividade dos professores, e à objetificação de sujeitos e situações; em contraste, a outra abordagem enfatiza a cultura autônoma, as necessidades e exigências pessoais, a multiplicidade de espaços imaginários, o tempo “não remunerado”.

A sociologia da reprodução e a história fatural não são muito úteis para o especialista educacional que tenta posicionar-se em termos de movimento e de diferença entre gerações, no ritmo de transformações profundas. Mas o sociólogo-historiador do presente e o historiador-sociólogo do passado podem ajudá-lo a detectar as lentas mudanças na sociedade e capacitá-lo a ver o sentido de seu trabalho, para além dos instantâneos ideológicos de curto prazo. Nas ciências sociais, assim como em todas as atividades produtivas da sociedade, os fatos não são meramente fatos; eles são (re) construções em que novas perspectivas adquirem forma, num leque de possibilidades. Hoje, à medida em que as ideologias fossilizadas entram em processo de deterioração e as velhas utopias dissolvem-se em religiões estatais, à medida que a tecnologia ameaça nos soterrar a todos em seus refugos, este retorno a um tempo na história, medido em relação ao ciclo de uma vida inteira, deveria estar no centro de uma reconstrução do sentido de uma ação pedagógica que se queira culturalmente produtora, de grupos, de estruturas sociais, do futuro.

NOTA

A abordagem aqui proposta poderia ser chamada de *perspectivismo construtivista*. Ela está relacionada com uma série de escolas, incluindo a *École des Annales* e a sociologia alemã. A história é entendida como um campo de possibilidades, sem um significado pré-determinado ou unilateral (Braudel, 1980; Weber, 1958; Dilthey, 1961; Piaget, 1972).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTHONY, Peter (1977) *The Ideology of Work* (London, Tavistock).
ARIES, Philippe (1965) *Centuries of Childhood: a Social History of Family Life* (New York, Random House).

- ARZT, F. B. (1966) *The Development of Technical Education in France, 1550-1850* (Cambridge, Mass., Society for the History of Technology Monograph Series, n° 3).
- BAUDELOT, C. & ESTABLET, R. (1971) *L'école capitaliste en France* (Paris, Maspéro).
- BLAU, P. M. & DUNCAN, O. D. (1967) *The American Occupational Structure* (New York, Wiley).
- BODIN, Jean (1559) *Discours au Sénat et au peuple de Toulouse sur l'éducation à donner aux jeunes gens dans la République*, in: *Oeuvres philosophiques* (Paris, PUF, 1951).
- BOURDIEU, P. & PASSERON J. C. (1970) *La reproduction* (Paris, Ed. de Minuit).
- . (1979) *The Inheritors: French Students and their Relations to Culture* (Chicago, University of Chicago Press).
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1972/73) IQ in the US Class Structure, *Social Policy*, 3(4-5), pp. 65-96.
- . (1977) *Schooling in Capitalist America* (New York, Basic Books).
- BRAUDEL, F. (1972) *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II* (New York, Harper & Row).
- . (1980) *On History* (Chicago, University of Chicago Press).
- BRIZZI, J. P. (1976) *La formazione della classe dirigente nel sei-settecento* (Bologna, Il Mulino).
- DAINVILLE, F. De (1957) Colleges et fréquentation scolaire au XVIIIe siècle, *Population*, 12, pp. 468-469.
- . (1978) *L'éducation des Jésuites* (Paris, Ed. de Minuit).
- DAY, C. R. (1972/73) Technical and Professional Education in France: the Rise and Fall of l'Enseignement secondaire special, *Journal of Social History*, 6, pp. 177-201.
- . (1974) Education, Technology and Social Change in France: the Short, Unhappy Life of the Cluny School, 1866-1891, *French Historical Studies*, 8, pp. 428-441.
- DELUMEAU, J. & AI (1973) *Ordres et Classes* (Paris, Mouton).
- DILTHEY, W. (1962) *Pattern and Meaning in History* (New York, Harper & Row).
- DURAND, G. (1969) *Etats et institutions, XVI-XVIII siècles* (Paris, A. Colin).
- DURKHEIM, E. (1956) *Education and Sociology* (Glencoe, III, Free Press).
- . (1964) *The Division of Labor in Society* (New York, Free Press of Glencoe).
- . (1973) *Moral Education* (New York, Free Press of Glencoe).
- . (1977) *The Evolution of Educational Thought* (London, Routledge & Kegan Paul).
- FALCUCCI, C. (1939) *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle* (Toulouse, Privat).
- FOUCAULT, M. (1979) *Discipline and Punish: the Birth of the Prison* (New York, Vintage Books).
- FRANCASTEL, P. (1967) *La figure et le lieu, l'ordre visuel du Quattrocento* (Paris, Gallimard).
- FRIJHOFF, W. & JULIA, D. (1975) *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime* (Paris, A. Colin).
- GUTTON, J. P. (1971) *La société et les pauvres, 1534-1789* (Paris, Les Belles-Lettres).
- HAHN, R. (1971) *The Anatomy of a Scientific Institution, The Paris Academy of Sciences, 1666-1803* (Berkeley, University of California Press).
- ILLICH, I. (1971) *Deschooling Society* (New York, Harper & Row).
- KOYRE, A. (1968) *From the Closed World to the Infinite Universe* (Baltimore, The Johns Hopkins Press).
- LE GOFF, J. (1980) *Time, Work and Culture in the Middle Ages* (Chicago, University of Chicago Press).
- LOBROT, M. (1970) *La pédagogie institutionnelle* (Paris, Gauthier-Villars).
- LOYSEAU, CH. (1620) *Traité des ordres et simples dignitez* (Paris, P. Albert).
- MOUSNIER, R. (1967) *Etat et société sous François Ier et pendant le gouvernement personnel de Louis XIV* (Paris, Centre de Documentation universitaire).
- . (1973) *Social Hierarchies: 1450 to the Present* (Beckenham, Groom Helm).
- MUMFORD, L. (1963) *Technics and Civilisation* (New York, Harcourt, Brace and World).
- MYERS, ED. D. (1960) *Education in the Perspective of History* (New York, Harper).
- PARSONS, T. (1959) The School Class as a Social System, *Harvard Education Review*, 29, pp. 297-318.
- . (1971) *The System of Modern Societies* (Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall).
- . (1974) *The American University* (Cambridge, Mass., Harvard University Press).
- PERNOUD, R. (1960) *Historie de la bourgeoisie en France* (Paris, Seuil).
- PETITAT, André (1982) *Production de l'école, production de la société* (Geneva, Droz).
- PETOT, J. (1958) *Histoire de l'administration des Ponts et Chaussées* (Paris, Rivière).
- PIAGET, J. (1972) *Principles of Genetic Epistemology* (London, Routledge & Kegan Paul).
- PIOBETTA, J. (1937) *Le baccalauréat* (Paris, J. A. Baillière).
- PROST A. (1960) *L'enseignement en France, 1800-1967* (Paris, A. Colin).
- QUINONES, R. (1972) *The Renaissance Discovery of Time* (Cambridge, Mass., Harvard University Press).
- RINGER, F. K. (1978) *Education and Society in Modern Europe* (Bloomington, Ind., Indiana University Press).
- SEYSSSEL, Cl. De (1981) *The Monarchy of France* (New Haven, Conn., Yale University Press).
- TATON, R. (1964) *Enseignement et diffusion des sciences en France au XVIIIe siècle* (Paris, Hermann).
- WEBER, M. (1958a) *Essays in Sociology* (New York, Oxford University Press).
- . (1958b) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (New York, Scribner).

Artigo traduzido do *British Journal of Sociology of Education*, v. 8, n. 4, 1987: pp. 379-90, por especial gentileza deste periódico e do autor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

* * *

André Petitat é professor do Departamento de Sociologia, Universidade de Quebec, Montreal, Canadá.