

# **Escola versus cultura?**

Letícia Bicalho Canêdo

*Universidade de São Paulo*

## **Resumo**

Originariamente uma aula magna proferida num concurso para professor titular, o artigo reúne instrumentos para uma reflexão sobre a relação entre escola e cultura, tendo em vista a coincidência que se costuma estabelecer entre a instituição escolar e a cultura. Essa coincidência, à priori impossível, realiza-se na prática, ainda que seja contestada, pois como a história registra, ela é feita com o uso de recursos de grande brutalidade. Primeiramente discute-se como a cultura (definida como o conjunto de atividades que fornece descrições do mundo por meio da “livre expressão”) é vivida na prática da instituição escolar. Em seguida, são mostradas as fórmulas políticas que escondem a relação de força por trás da obra da institucionalização da escola, a qual, fundando-se na premissa de que só ela é eficiente para educar os indivíduos, vem se apresentando como solução duradoura para o dilema. Procura-se demonstrar que o dilema da coincidência entre escola e cultura existe porque fórmulas sedutoras conseguem esconder o segredo de uma lógica que repousa nas relações de força existentes na obra de construção do Estado Nacional da qual nós, assim como a escola, somos produto. Nesse contexto, a análise da relação escola versus cultura é feita em analogia com a que vincula Estado versus nação.

## **Palavras-chave**

Escola – Cultura – Estado – Nação – Sóciohistória.

### **Correspondência:**

**Letícia Bicalho Canêdo**

Rua Heitor Penteadó, 220, apt. 61

05438-000 - São Paulo - SP

e-mail: lcanedo@webcable.com.br

## **School versus culture?**

Letícia Bicalho Canêdo

*Universidade de São Paulo*

### **Abstract**

*Originally a lecture given as part of the examination for a Professorship in School and Culture, this article brings together elements for a reflection about the relationship between School and Culture in view of the identification customarily established between the school institution and the culture. Such identification, a priori impossible, is actualized in practice, despite contestation, because, as history registers, it is impinged with great brutality. Initially, the text discusses how Culture (defined as the set of activities that give descriptions of the world through “free expression”) is experienced in the practice of the school institution. Next, the article describes the political formulae that conceal the force relationship behind the process of institutionalization of School. The latter, based on the premise that it is the only efficient means to educate individuals, has been presenting itself as the enduring solution to the dilemma. It is argued that the dilemma of the identification of School and Culture exists because alluring formulae manage to hide the secret of a logic that rests upon the force relationships existing in the work of construction of a National State of which we, just as the school, are products. In this context, the analysis of the School versus Culture relationship is made in analogy to that of the State versus Nation linkage.*

### **Keywords**

*School – Culture – State – Nation – Socio-history.*

#### **Contact:**

**Letícia Bicalho Canêdo**

**Rua Heitor Penteado, 220, apt. 61**

**05438-000 - São Paulo - SP**

**e-mail: lcanedo@webcable.com.br**

Originariamente uma aula magna proferida num concurso para professor titular na disciplina Escola e Cultura, este artigo visa reunir instrumentos para uma reflexão sobre o título da disciplina. Está centrado no dilema proposto por muitos programas de várias faculdades de educação no país que, nos seus enunciados, sugerem uma coincidência, à priori impossível, entre a instituição escolar e a cultura. Ora, escola e cultura se relacionam, mas seguramente não são coincidentes. Entretanto, tal coincidência se realiza na prática, ainda que seja frequentemente contestada.

Procurarei examinar esse dilema a partir de dois pontos. Primeiramente o sentido que os sociohistoriadores<sup>1</sup> dão à palavra cultura e a relação existente entre esse termo e o que é vivido, de forma prática, na escola. Em seguida, procurarei mostrar as fórmulas políticas que escondem a relação de força por trás da obra de construção do Estado e a consequente institucionalização da escola, a qual, com base nas ideias da eficácia da instituição escolar, como forma de se educar as pessoas, vem se apresentando como solução duradoura para o dilema.

Sob o termo cultura, os sociohistoriadores englobam todas as atividades que têm por base fornecer novas descrições do mundo, e estas se apresentam sob formas extremamente variadas. O sociohistoriador francês Gérard Noiriel (2006) propõe, sumariamente, agrupá-las em dois conjuntos: o primeiro é organizado em torno das questões de “verdade”, do qual fazem parte os jornalistas e os pesquisadores que têm por função a produção de informações ou fatos apresentados como verdadeiros. O segundo conjunto reúne o mundo das artes e do espetáculo, isto é, as atividades voltadas para a criação e o divertimento. O ponto de ligação entre os indivíduos que fazem parte desses meios culturais é a defesa da “livre expressão” em oposição às leis de mercado e ao Estado. Nesse caso, a cultura é definida como o conjunto dos discursos e das práticas que tentam escapar das duas principais formas de empecilho (econômicas e políticas) para a

livre expressão e que são reinantes no mundo de hoje. Não à toa, Pierre Bourdieu fez da cultura um lugar privilegiado para observar o funcionamento do poder simbólico.

Os sociohistoriadores compreendem os diferentes domínios da vida cultural como configurações interligando os atores (escritores, artistas etc.) que concorrem para captar os favores do que denominam “público”. Esse termo foi escolhido para mostrar que enquanto a esfera econômica tem a empresa como centro de atividades e a esfera política tem o partido político, a cultura tem o público como seu centro de energia. Com isso, dão relevo aos tipos de relação que caracterizam os agrupamentos culturais. Daniel Roche (1998) e Roger Chartier (1992) estudaram assim as relações existentes entre os que escrevem e os que leem, ou seja, o público, graças à mediação do texto impresso.

Antoine Hennion (1993) estudou a paixão pela música por meio da mediação de uma série de objetos e de operações efetuadas pelos atores sociais que vão permitir a apreciação da música. Para ele, a música vive graças aos homens que a animam e desempenham um papel de intermediários na relação entre a música e o público. Marco Aurélio de Lima (2007), no seu trabalho de tese sobre bandas estudantis, mostra exatamente isso: a teia que interliga o maestro de bandas, o mecenas, o produtor dos concursos de bandas, o editor da editora de partituras Irmãos Vitale, o proprietário da Cesar Sons que fabrica os instrumentos musicais, os administradores de bandas estudantis, entre outros, visando colocar a banda na praça pública. Considera ainda os objetos de intermediação: o instrumento, a partitura, o disco, o aparelho de som, o computador etc.

**1.** Conforme a prática dos sócio-historiadores, esta aula solicita instrumentos de reflexão emprestados de outras disciplinas das ciências sociais para construir seus questionamentos a partir do mundo contemporâneo e daí voltar ao passado. De onde a atenção que o texto dá à gênese dos fenômenos que analisa e à amplitude dos obstáculos que pesam sobre a ação dos que agem tanto num como no outro campo (escolar ou cultural) em razão da quantidade das interdependências nas quais estão presos. Sobre a sócio-história ver, em especial, Noiriel, 2006; Offerlé, 2001; Déloye, 1997.

Ora, essas formas de interdependência convivem mal dentro das fronteiras da escola, que costuma ser considerada o lugar da transmissão dessas descrições do mundo produzidas e criadas nos diferentes domínios da vida cultural. No dizer de Bernard Lahire (1993), um dos sociólogos da educação bem conhecido no momento, o modo de transmissão da cultura não se dissocia da natureza escrita dos conhecimentos. Trata-se, portanto, de fazer com que, na escola, os alunos interiorizem

[...] os conhecimentos que conquistaram sua coerência na e pela escrita [...]. Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade literária, da dança etc... não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. São escritas que implicam, o mais das vezes, gramáticas, teorias, práticas. (p. 30)

Um dos efeitos dessa transmissão escrita pode ser acompanhado na dissertação de Ana Roseli dos Santos (2008) sobre o aprendizado musical; no texto de Lia Braga Vieira (2001) sobre o ensino musical; e no livro Hennion (1988): tudo ocorre nas aulas de música como se o que está codificado no papel fosse realmente o som musical, evidenciando a abstração do código em relação ao som e a autonomia das regras em relação à música.

Esse modo de transmitir os conhecimentos associados à escrita encaminha para as descobertas do antropólogo britânico Jack Goody (1987), ligadas a essa espécie de "razão gráfica" que habita o âmago da cultura escrita desde que aparece e se dissemina. Com bastante coerência e originalidade, ele dá a entender, desde o seu primeiro livro publicado nos anos 1960, que a tentativa de colocar uma cultura em forma escrita é um processo de objetivação que permite, àquele que escreve, selecionar, nos fluxos multiformes das atividades humanas, os elementos que interessam. Esses elementos acabam por se impor como evidências ou verdades primeiras e assim serem trans-

portados no espaço e no tempo. É para esse aspecto que Gérard Noiriel (2006) chama a atenção quando ajunta o fato de que, longe de obedecer a um puro desejo de conhecimento, a escrita se desenvolve por razões práticas, frequentemente, de ordem econômica ou política. É o caso, por exemplo, do progresso da Cartografia durante a época colonial, que resultou dos esforços empregados pelos europeus para balizar itinerários, identificar lugares, assinalar riqueza, visando concentrar forças militares que permitiram subjugar populações locais e as espoliar. O caso da literatura colonial procurando justificar a dominação europeia também é emblemático. É a partir dessa premissa que os sociohistoriadores ficam atentos para as várias consequências trazidas pela escrita na tentativa de descrever o mundo.

Voltando a Jack Goody, em entrevista a Peter Burke e Maria Lúcia Pallares-Burke (2004), o autor explicou como escritas diferentes podem significar coisas muito diferentes. Segundo ele, na Libéria, por exemplo, existe uma escrita arábica para os versos religiosos, uma escrita inglesa na escola e a escrita da língua nativa Vai, que foi inventada em 1819.

O que era particularmente interessante era a facilidade com que a escrita na primeira língua [o Vai] era ensinada. Ela era ensinada informalmente, e tanto quanto eu saiba, o único lugar em que ocorria dessa maneira. A escrita parece se converter facilmente em sistemas de ensino, onde quer que você esteja, seja na China, na Índia, ou num país islâmico. As pessoas criam sistemas escolares, mas os Vai prescindiam dele. Quando chegavam na idade em que queriam comunicar-se ou escrever em Vai, iam até um tio, ou até qualquer pessoa, e diziam 'poderia me ensinar a escrever isto?' E tudo acontecia muito facilmente. Mike Cole e eu estávamos especialmente interessados em tudo isso, porque naquela época estávamos tentando imaginar como lidar com a aversão à aprendizagem da leitura e escrita que encontrávamos em algumas escolas do mundo ocidental. E argumentávamos que valeria a pena experimentar um sistema no qual as pessoas passas-

sem a escrever em diferentes idades, isto é, que não todas começassem a escrever com a mesma idade. Dessa maneira, tornaríamos a aprendizagem da escrita um ato mais voluntário. (p. 338)

No entanto, isso, como se sabe, desde a institucionalização da escola no mundo ocidental no século XIX, tornou-se praticamente impossível. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação, o que se tornou possível, como demonstrou Ariès (1981), desde que a criança, a partir do século XVI, deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente por meio do contato com eles. Retirada do mundo dos adultos, passou a conhecer um longo processo de enclausuramento, a qual se dá nome de escolarização.

Dessa maneira, diferentemente do que acontece no mundo da cultura no espaço escolar, a descrição do mundo é feita distintamente das práticas do mundo social, isto é, do espaço, do tempo e da vida social, pois tem como objetivo travar identificações prematuras com um grupo social. Aprender a ler, a escrever e a armazenar conhecimentos dentro do espaço escolar acontece numa situação que separa o ensino das operações nas quais se está investindo, de modo tal que ele só serve para aprender sem outro fim diferente dele mesmo. Fora do jogo social imediato, tal modo de ensino contribui para formar uma individualidade abstrata e capaz de abstração, de aprender de maneira diferente da prática (Queiroz, 1995). No entanto, de outro lado, importa sublinhar que como a elaboração das “descrições do mundo” a serem introduzidas na escola advém de uma construção sociohistórica ou ainda, para retomar o conceito de Bourdieu, de um “arbitrário cultural”, porque submetido a imperativos morais, políticos ou econômicos, ela necessita de um trabalho técnico – a transposição didática – para ser acessível, compreendida e assimilável. É o que se entende hoje pelo nome de cultura escolar e que o historiador Dominique Julia (2001) descreve como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a in-

culcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (p. 10)

A Cultura é, portanto, transmitida pela escola, mas de forma muito diferente da forma como foi produzida e com finalidades também muito diferentes. No total, o que a escola realiza é a tentativa de comunicar a todos a ideia da cultura, da ciência, do conhecimento objetivo e, principalmente, de uma razão universal, visando construir o indivíduo das sociedades modernas, cuja característica é a capacidade de abstração, de distanciar-se: a pessoa moderna é reflexiva. É o que dificulta aos alunos de meios populares, saídos de um modo de socialização prático com forte predomínio da oralidade, a adaptação ao texto escolar. E o que leva Bourdieu (2003) a escrever que

[...] a liberdade de se libertar das restrições escolares pertence apenas àqueles que assimilaram suficientemente a cultura escolar para interiorizar a atitude autônoma em relação a esta cultura, ensinada por uma Escola tão profundamente impregnada pelos valores das culturas dos grupos dominantes que ela retoma, por sua conta, a desvalorização mundana das práticas escolares. A oposição escolar entre cultura canônica, estereotipada, por um lado, e, por outro, cultura autêntica, libertada dos discursos escolares, só tem sentido para uma ínfima minoria de homens cultos, porque a plena posse da cultura escolar é a condição da superação da cultura da Escola em direção à cultura livre – ou seja – libertada de suas origens escolares. (p. 93)

Enfim, o que quero dizer é que cultura e escola se relacionam, mas seguramente não são coincidentes.

Entretanto, tal como acontece quando se pensa na relação entre Estado e nação, essa coincidência se realiza no dia a dia, apesar de uma nítida ausência de evidência dela. Por exemplo, a fixação das fronteiras de um Estado não transcreve de maneira satisfatória a existência de uma nação e do seu direito à autonomia: todo “princípio das nacionalidades”, como bem o demonstra Anne-Marie Thiesse (1999), é uma fórmula de ética política que esconde as relações de força econômicas e militares em ação durante a formação dos Estados. E como a história registra, ela é escondida ao preço de um gigantesco trabalho, teórico e prático, que é reinterpretado em termos nacionais quando incluído nas fronteiras do Estado. Lembro aqui os recursos angustiantes empregados no período da descolonização para a fixação de fronteiras dos vários Estados da África, ocasião em que se procurou deslocar os equilíbrios tradicionais por razões impostas pelo nacionalismo. Lembro também os recentes deslocamentos maciços de população vividos nos episódios da “limpeza étnica” na antiga Iugoslávia. Em todos os casos, a “nacionalização” do Estado foi conduzida por políticas que aliaram, de acordo com a relação de força e as épocas, coerção e inculcação do sentimento de pertencimento em populações muito diferentes sobre o plano linguístico, religioso, histórico. Nesse dispositivo, como se sabe, a escola dos Estados nacionais constituiu uma peça mestra na imposição de uma mesma língua nacional, uma história, uma geografia, um sistema de ensino unificado etc., contribuindo para construir o que é designado como identidade nacional na inculcação dos fundamentos de uma verdadeira “religião cívica” e, mais precisamente, os pressupostos fundamentais da imagem (nacional) de si (Bourdieu, 1994). Não há aí a negação da diversidade, mas a sua integração realizada de uma maneira que hierarquiza: tudo que está situado no território do Estado resulta da nação, e toda particularidade local é um componente do conjunto. A diversidade, no caso, não é contradição da unidade: é a sua riqueza e

deve ser traduzida de maneira harmoniosa. Os subconjuntos que impedem a representação da harmonia são ocultados (Thiesse, 1999) sob a aparência do universal que fundamenta, também no caso brasileiro, a visão brutalmente integradora dos ideais republicanos. Tendo em vista o fato de que a universalização das exigências assim instituídas não se acompanha da universalização do acesso aos meios de as satisfazer, ela favorece ao mesmo tempo a monopolização do universal por alguns e a privação de todos os outros da especificidade de sua humanidade.

Nesses termos, penso nos efeitos da tentativa de fazer coincidir o conhecimento da população de alunos das periferias mais pobres, cada vez mais numerosa, com o ponto de vista cultural exigido pelos padrões de excelência do sistema escolar dos Estados nacionais que têm por base a escrita e a abstração. A brutalidade psicológica para fazer essa coincidência se realizar em termos harmoniosos tem levado, como a imprensa traz correntemente para suas manchetes, muitos adolescentes a rupturas violentas com a ordem escolar e social, a fim de restaurarem sua identidade cultural ameaçada. Lembro aqui o tráfico de drogas, a depredação das escolas, as agressões físicas a professores e colegas (O Estado de São Paulo, 16/11/2008), o caso de Columbine nos Estados Unidos. O filme, dirigido por João Jardim, *Pro dia nascer feliz* (2006) retrata de forma pungente essa brutalidade psicológica: no relato anônimo de uma adolescente que conta como matou a facadas uma colega de escola: “ela ainda demorou dez minutos para morrer. Sou menor, três anos na Febem passam rápido”; no caso do menino de Duque de Caxias que está na fronteira da marginalidade e não disfarça o orgulho que sentiu quando foi a um baile funk armado, mas que também sente o mesmo orgulho ao se apresentar num grupo de percussão do colégio; na história da menina que se sente rejeitada na escola; ou naquela da professora que é, no sentido figurado, violentada pelos estudantes. Enfim, as histórias do filme mostram o comportamento de adolescentes dentro da escola, não

apenas em relação ao professor, mas também em relação aos colegas e a esse momento intenso do medo frente ao presente e a falta de perspectiva no futuro, o qual eles tentam extravasar – ora se mostrando violentos, ora deprimidos – no ambiente claustrofóbico da escola.

Assim, se esse dilema da coincidência entre Estado/nação e escola/cultura existe, é porque nele há uma solução de eficácia duradoura. Considerando, por exemplo, que estar dentro das fronteiras de um Estado não indica verdadeiramente o pertencimento à nação, torna-se difícil pensar o termo nação – como ficou fixado nos fins do século XIX – fora de uma tensão que opõe, ao mesmo tempo, uma definição subjetiva, isto é, político-cultural, e uma definição objetiva, ou seja, jurídico-administrativa. Esse embaralhado de conceitos pode ser visto no trabalho de Gomes (2004) sobre os refugiados políticos angolanos.

A confusão do pertencimento ao Estado com o pertencimento à nação, de acordo com Gérard Noiriel (2001), existe porque favorece os empreendimentos de dominação política. Da mesma maneira, pode-se dizer que o padrão cultural fixado nas fronteiras da escola existe porque favorece os empreendimentos de dominação das elites do Estado. Nessa situação, a escola permanece sendo o único local considerado legítimo para o acesso à cultura. Escola e cultura, Estado e nação vivem, dentro da mesma tensão que, no século XIX, opôs cultura erudita e cultura popular, cultura dos intelectuais e cultura dos manuais, cultura dos colonizadores e cultura dos colonizados etc.

Christophe Charle (1987; 1990), nos seus dois livros sobre as elites republicanas e sobre o nascimento dos intelectuais, estuda essa tensão como resultado da ação das novas categorias sociais (profissões liberais, profissões econômicas, profissões intelectuais), com recursos diferentes daqueles dos membros da nobreza ou da Igreja, os quais, no momento em que foi fixado o poder do Estado leigo, passaram a reclamar uma nova distribuição de postos de autoridade fundada no volume do

capital escolar. Quando no poder, essas categorias se preocuparam, para garanti-lo, em tomar o controle das instâncias de produção da memória e da cultura nacional.

No caso específico do Brasil, o trabalho de Sérgio Miceli (1979) sobre os intelectuais, publicado dez anos antes do de Charle, retraza essas mesmas estratégias. Os intelectuais lutaram para alcançar posições criadas nos setores público e privado do mercado de postos durante o período Getúlio Vargas, isto é, durante o processo de nacionalização do Estado brasileiro. O trabalho de construção da ideia de nação no período e sua definição em termos jurídico-administrativo esteve ancorado na abertura, entre outros, do Ministério da Educação e Saúde Pública, do Conselho de Imigração e Colonização, Departamento de Imprensa e Propaganda e das leis orgânicas do Ensino, que contribuíram para redefinir os canais de acesso e influência no poder político central.

A valorização da escola e, por meio dela, a do capital escolar não deixou de ser, em ambos os casos, a maneira encontrada para se valorizar propriedades sociais das novas categorias sociais emergentes no campo do poder. Na França, que escutou o célebre discurso de Jules Ferry pronunciado na Sala Molière, em Paris, em 1870, a luta entre dois modos de produção das elites, meritocrática ou tradicional, condicionou os termos do debate que opunha os defensores do ensino leigo, igual para todos, a advogados do ensino confessional. Por essa razão, entre outras, a escola esteve no coração das preocupações dos republicanos. Isto é, ela foi um dos instrumentos mais importantes de legitimação da posição dominante das novas elites do século XIX europeu e meados do século XX no Brasil. E é ainda por meio dela que os grupos dirigentes continuam a utilizar os recursos do Estado para fazer valer uma representação de ordem social que justifica e mantém uma situação privilegiada. Situação essa realizada ao preço de um gigantesco trabalho teórico e prático, no qual os formuladores de políticas públicas agem de maneira competi-

va pelo monopólio das vantagens materiais e simbólicas derivadas do campo estatal, ajustando suas contradições nas reformas que procuram solução para crises no sistema de ensino.

O fato é que o dilema da coincidência entre Escola e Cultura existe porque fórmulas sedutoras conseguem esconder o segredo de uma lógica que repousa nas relações de força existentes na obra de construção do Estado Nacional da qual nós, assim como a escola, somos produto.

Parafraseando Bourdieu (1993), um dos poderes principais do Estado é o de produzir e impor, especialmente por meio da escola, as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo e ao próprio Estado. Vem daí a sedução exercida pelas representações do Estado e a dificuldade para pensá-lo. É o que o levou a modificar a célebre fórmula de Max Weber: “o Estado é uma comunidade humana que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física em um território determinado”. Para Bourdieu (1993),

[...] o Estado é uma comunidade X (a ser determinada) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente. (p. 107)

O Estado, portanto, nessa definição, é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital: capital de força física, econômico, cultural – ou melhor, de informação – e simbólico. A concentração dos diferentes tipos de capital leva de fato à emergência de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre os diversos campos e sobre as diferentes espécies de capital, em especial sobre o valor dado a elas (e ao mesmo tempo sobre as relações de força entre seus detentores).

Ainda que as diferentes dimensões desses processos de concentração (forças armadas,

leis) sejam interdependentes por exigência da exposição do tema, detenho-me aqui no exame da contribuição do Estado para a unificação do mercado cultural ao unificar todos os códigos – jurídicos, linguísticos, métrico – e realizar a homogeneização das formas de comunicação, especialmente a burocrática (formulários e impressos). E é, sobretudo, por meio da escola que, com a generalização da educação primária durante o século XIX, se exerce a ação unificadora do Estado na questão da cultura, elemento fundamental da construção do Estado-nação.

A criação da sociedade nacional acompanha a afirmação da possibilidade da educação universal: todos os indivíduos são iguais perante a lei; o Estado tem o dever de fazer deles cidadãos dotados dos meios culturais de exercer ativamente seus direitos civis. Segue-se que o Estado é um campo de poder, um espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo capital estatal que assegura o poder sobre sua reprodução, em especial por meio da instituição escolar.

Não é surpreendente, portanto, constatar, no discurso de Ferry (1893) “De l'égalité d'éducation”, que a concepção de educação republicana era algo desconhecido, misterioso e recebido por muitos como novidade, e mesmo insensatez, para os notáveis empenhados nas famosas e conhecidas guerras escolares do século XIX. E chega a ser curioso constatar que onze anos mais tarde, por ocasião da promulgação da lei da gratuidade e, no ano seguinte, da obrigatoriedade e da laicidade, a ideia já fosse considerada natural. As duas citações abaixo mostram a diferença existente entre um discurso eloquente pronunciado por um jornalista, deputado em início de carreira (1870), e o discurso de um ministro com carreira realizada, na carta aos professores de 1883, na qual toda a fala exprime a segurança do sistema público de ensino em curso:

Quando me coube (Ferry, 1893) esta suprema honra de representar uma seção da po-

pulação parisiense na Câmara dos Deputados, eu me fiz um juramento: entre todas as questões, entre todas as necessidades do tempo, entre todos os problemas, eu escolhi um ao qual consagrarei toda a minha inteligência, toda a minha alma, meu coração, poder físico e moral: [...] é o problema da educação do povo. [...] Eu mesmo escolhi este tema: da igualdade da Educação, e estou certo que, entre as pessoas que me fazem a honra de me ouvir, há um grande número que, no aspecto desse título um pouco geral, um pouco misterioso, se dizem: o que é esta utopia? Ora, minha pretensão é mostrar que a igualdade da educação não é uma utopia; é um princípio; [...] esta utopia aparente está na ordem das coisas possíveis. [...] Eis as duas grandes conquistas deste século; a liberdade do trabalho e o sufrágio universal; doravante, nem o direito de trabalho, nem o direito de votar, isto é, de contribuir para a formação dos poderes públicos, estão mais atados ao nascimento: eles são o patrimônio de todo homem vindo ao mundo. [...] A lamúria existente (à ideia da igualdade) é a das pessoas que resistem, sem provavelmente se dar conta disso, à civilização moderna, e que evitam tomar o partido da era democrática na qual entramos. (p. 287)

#### CIRCULAR

Aos professores, concernente ao ensino moral cívico

A abertura deste ano escolar corresponde ao segundo ano da aplicação da lei de 28 de março de 1882. Não quero deixá-lo começar sem lhes dirigir pessoalmente algumas recomendações que, sem dúvida não lhes parecerão supérfluas após o primeiro ano de experiência neste regime novo. Das diversas obrigações que ele lhes impõe, a que seguramente é tomada a peito, que lhes traz o maior acúmulo de trabalho e de preocupação, é a missão que lhes foi confiada de dar aos seus alunos a educação moral e a instrução cívica [...].

A lei de 28 de março se caracteriza por duas disposições que se completam sem se contradizer: de um lado, ela retira do programa obrigatório de ensino todo o dogma particular, de outro ela aí inclui o ensino moral e cívico. A instrução religiosa pertence às famílias e à igreja, a instrução moral á escola.

O legislador não fez uma obra negativa. Sem dúvida ele tomou como primeiro objetivo o de separar a escola da igreja, assegurar a liberdade de consciência dos mestres e dos alunos, de distinguir, enfim, dois domínios há muito tempo confundidos, o das crenças que são pessoais, livres e variáveis, e a dos conhecimentos que são comuns e indispensáveis a todos. Mas há outra coisa na lei de 28 de março: ela afirma a vontade de fundamentar em nós uma educação nacional e fundamentá-la sobre noções do dever e do direito que o legislador não hesita em inscrever em nome das primeiras verdades que ninguém pode ignorar. (p. 262)

Igualdade, obrigatoriedade, laicidade. Essa equação acabou por se impor com grande rapidez. Tal como o sufrágio universal, está inscrita em quase todas as constituições do mundo, com a escola pública sendo considerada instrumento essencial de promoção social e política. Passa-se rapidamente da regra imposta para a regra aceita. E tudo se torna natural junto com o vigor da crença no princípio meritocrático para o acesso às funções públicas, em especial para as altas funções públicas, que hoje se conhece com o nome de competência.

A evolução da posição dos oponentes da escola pública frente ao controle do Estado é significativa do uso comum que os grupos dominantes passaram a fazer da escola no Brasil dos anos 1950. No livro coordenado por Roque Spencer Maciel de Barros (1960) sobre a campanha pela escola pública nos anos 1950, é possível visualizar os antigos adversários que acederam aos postos do Estado se unirem aos liberais progressistas e aos socialistas em torno

das teses básicas dos grandes renovadores da educação brasileira no período do entre-guerras. A convulsão da sociedade e da cultura nos anos 1960 acarretou um corte nesse longo processo. Para melhor compreendê-lo, cito Philippe Ariès que fala sobre o lugar da crise que se espalha pela escola nesse período.

Por mais inédita que seja, a revolução atual da juventude deixa de ser surpreendente quando a situamos na longa história das idades da vida desde a Idade Média: a passagem de uma sociedade rural, de classes de idade e de ritos de iniciação a uma sociedade mais urbanizada onde a criança torna-se um adulto sem transição; em seguida, passagem dessa sociedade de adultos muito jovens, do Antigo Regime, à nossa, onde a infância, de início, e depois a adolescência foram prolongadas e mantidas até muito tarde nos purgatórios escolares. Somos hoje um estudante passivo numa idade em que outrora exercíamos funções ativas.

Essa situação já antiga foi tolerada enquanto era limitada à nobreza e à burguesia. No entanto, quando, desde os anos 1930, o desenvolvimento econômico estendeu a classes cada vez mais numerosas a longa escolaridade dos jovens burgueses, os jovens tornaram-se uma sociedade maciça e pesada, privada dos modelos familiares, à margem da sociedade global. Como essa situação se tornou explosiva pertence a outra História. Observaremos apenas que, enquanto a revolta da adolescência foi limitada a bandos efêmeros (referência ao cinema, a James Dean etc.), ela não fascinou ninguém e foi confundida com manifestações de delinquência, típicas do após-guerra. Ela inquietou a opinião quando abalou, em particular na França, o sistema escolar. Era lógico que a juventude tivesse encontrado seu campo de batalha onde havia sido pouco a pouco encerrada, desde que os colégios latinos do fim da Idade Média começaram a ser frequentados por pequenos leigos (citado por Prado Jr, 1980).

Sobre o fundo dessa situação, aparecem, na mesma época do trecho acima de Ariès, os trabalhos de Pierre Bourdieu que apresentam

uma outra dimensão do problema, ao mesmo tempo cotidiana e antropológica, que invade os prazeres, as paixões e as concepções de existência. Os gostos mais inocentes – o amor à música clássica, por exemplo – são estudados como meios estratégicos de posicionamento de um grupo social contra outros. Eram trabalhos que apareciam com grande sentido no convite a um posicionamento de si mesmo no contemplar o panorama objetivo das práticas culturais. Com rigor de análise linguística e estatística, os trabalhos colocavam em questão a fraseologia igualitária com que se exprimia a pedagogia. O livro *A Reprodução* (1982) é a tese de que o ensino escolar funciona como chancela das diferenças culturais e linguísticas já dadas antes da escolarização.

Assim, até os anos 1990, o debate sobre a igualdade das chances escolares, de um modo geral, tomou a forma de uma oposição um tanto artificial entre o que ficou conhecido como “teoria da reprodução”, desenvolvida por Bourdieu e Passeron, e o “modelo das escolhas racionais” (nível de instrução é agregação livre de condutas individuais – as condutas são racionais e cada um sabe bem o que faz – valores e tradições explicam as condutas), importado para a França por Raymond Boudon (1979) e daí reexportado ao Brasil.

A essa problemática se segue uma transformação nas elites de Estado interessadas na resolução dos problemas criados na e pela instituição escolar, e também transformações do estatuto daqueles a quem foram confiadas a função de definir o conteúdo escolar a ser seguido, em particular no campo político, para o qual se voltam os personagens autorizados, “oficiais”, agindo como detentores de uma função assinada pelo Estado, encarregados das políticas públicas, sejam juristas, economistas ou cientistas políticos, com os sociólogos da educação.

Assim, ao debate dos anos 1960-1980, se superpôs, nos anos 1990, a “democratização quantitativa”. Esta nomeia o alongamento da duração da escolarização e se opõe à “democratização qualitativa” que descreve, também

de forma estatística, o enfraquecimento do laço entre diplomas e origem social. Objetivando legitimar as políticas escolares e procurando evitar análises críticas sobre a reprodução cultural e social realizada pela escola, os dados da “democratização quantitativa” só mostraram a transposição das desigualdades sociais dos jovens de famílias modestas ascendendo aos níveis de formação mais elevado, enquanto a relação dos jovens saídos dos meios sociais mais favorecidos permanecia tão importante quanto antes. Já os números da democratização qualitativa, como argumento crítico contra a teoria da reprodução, ao procurar mostrar o sucesso da escola, o fez como “efeito estabelecimento”. Foi o que levou a mobilização das equipes pedagógicas para um trabalho eficaz das escolas locais. Nesses estudos, vê-se concorrência entre os que podem dominar o número verdadeiro sobre a escola, ligado aos economistas e cientistas políticos, contra alguns sociólogos despidos do domínio da produção do número. Por trás desses trabalhos que manipulam as medidas do sucesso escolar, está em jogo, na verdade, as transformações da ideia de igualdade. O jogo político dos indicadores da democratização é o de assimilar a igualdade de chances ao aumento do número de alunos dentro da escola. Esse aumento, no entanto, abre às categorias populares o acesso a diplomas dotados de um valor frágil do ponto de vista social e profissional. Nessa produção de dados, não é abordada a igualdade de condições de entrada nos estabelecimentos escolares, o valor econômico dado pelo Estado às diferentes categorias de alunos e muito menos as condições de inserção profissional. Na verdade, a equivalência material dentro das escolas é mais declarada do que alcançada. Tal como acontece na fusão igualitária realizada dentro das urnas eleitorais, a agregação contábil dos alunos no interior das escolas, desembaraçados de todo particularismo social e cultural, e exibida publicamente nos dados estatísticos, como os votos, mistura estudantes de alcance e intensidade desiguais.

Esses debates, evidentemente, afetaram também a área da história da educação. Até

então os estudos nessa área eram parte integrante do esforço da representação da escola, que faz parte da própria realidade da escola. Ou seja, esses estudos tiveram a sua atenção voltada para a organização formal das instituições escolares, numa tentativa de explicar, pela história regressiva, os processos de nacionalização da vida política de que ela fez parte e os seus momentos fundadores. A partir dos anos 1990, também se voltaram para as práticas internas da instituição escolar com base na noção de cultura escolar. A partir da observação das técnicas e dos conteúdos de ensino, feitos na longa duração, historiadores da escola procuram aí a existência de uma cultura formada pela ordem pedagógica, analisando as relações históricas criadas entre essa ordem e a sociedade na qual se insere (Chervel, 1998; Julia, 2001; Forquin, 2003; Faria Filho, 2004). Dessa maneira, as dúvidas sobre a finalidade da escola e da cultura que aí é transmitida, cujos sintomas apareceram cem anos após o discurso otimista de Ferry, retornaram para o seu interior, enredadas nas mesmas fórmulas políticas que engendraram a instituição ao ignorar a existência dos formuladores de conhecimentos de Estado que competem na luta para atualizar os dispositivos de Estado<sup>2</sup>. Assim, tanto as análises sobre a cultura escolar quanto as da “democratização qualitativa” e “democratização quantitativa” pressupõem e têm por suposto que o sistema escolar pode realizar o que toda a lógica do seu funcionamento, marcado pelas leis do Estado e pelo universal, tende a contradizer.

Em suma, as normas que dominam as atividades escolares, presas às normas que dominam a cultura nacional, estão submetidas a uma disciplina coletiva. Nela, os desejos pessoais, os ideais e as paixões, mesmo as políticas,

**2.** De onde as perguntas existentes em esclarecedor artigo: “Até que ponto, por exemplo, não estamos produzindo um conhecimento historiográfico demandado pelas constantes reformas educacionais do presente? Até que ponto o presentismo e o pragmatismo das políticas educacionais estão atingindo nossas pesquisas? Até que ponto estamos aparelhados (ou nos aparelhando) para um diálogo fecundo e crítico com os nossos colegas das demais áreas da educação e com os responsáveis pelas políticas educacionais?” Cf. Faria Filho, 2004.

estão presas no laço dos procedimentos de controle institucionalizados pelo Estado, nos quais as lutas pelo alargamento do grupo no poder levam novos detentores de uma forte cultura escolar a invocar justificativas universalistas da eficácia da instituição escolar como forma de se educar as pessoas, isto é, à monopolização do universal por alguns. Dessa maneira, tal como no caso da coincidência entre Estado e nação, a coincidência entre escola e cultura se realiza na prática porque favo-

rece os empreendimentos de dominação das elites do Estado, conjunto de pessoas investidas da missão do interesse geral ou, pelo menos, a constituir seu ponto de vista em ponto de vista legítimo, isto é, universal, especialmente pelo recurso de uma retórica do oficial. E toda interrogação crítica sobre a coincidência, a priori impossível, entre escola e cultura, tende a ser percebida como sacrilégio, levando em consideração sua realização embrulhada na capa do universal.

## Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. **História da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARROS, R. S. M. (Org.). **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Pioneira, 1960.
- BOUDON, R. **L'inégalité des changes**. Paris: Librairie Hachette; Pluriel, 1979.
- BOURDIEU, P. Esprits d'État: genèse et structure du champ bureaucratique. In: \_\_\_\_\_. **Raisons pratiques: sur la théorie de l'action**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**. São Paulo: Edusp; Zouk, 2003.
- BURKE, P.; PALLARES-BURKE, M. A. Entrevista com Jack Goody. **Horizontes antropológicos**, v. 10, n. 22, jul./dec. 2004.
- CHARTIER, R. **L'ordre des livres: lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe du XVIe au XVIIIe siècle**. Aix-en-Provence: Alinéa, 1992.
- CHARLE, C. **Les elites de la république (1880-1900)**. Paris: Fayard, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Naissance des "intellectuels": 1880-1900**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.
- CHERVEL, A. **La culture scolaire: une approche historique**. Paris: Belin, 1998.
- DELOYE, Y. **Sociologie historique du politique**. Paris: La Découverte, 1997.
- FARIA FILHO, L. M. de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-59. jan./abr. 2004.
- FERRY, J. **Discours et opinions de Jules Ferry**. Paris: Armand Colin, 1893, 7 v.
- FORQUIN, J-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOMES, P. **Condição dos refugiados de guerra angolanos: um estudo de caso na cidade de Hortolândia, estado de São Paulo**. 2004. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.
- GOODY, J. **A lógica da escrita e a organização da sociedade**. Lisboa: Edições 70, 1987.
- GOODY, J.; WATT, I. P. The consequences of literacy. **Comparative Studies in Society and History**. EUA: Universidade de Michigan, v. 5, n. 3, p. 304-372, 1963.

- HENNION, A. **La passion musicale**. Paris: Métailié, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Comment la musique vient aux enfants**: une anthropologie de l'enseignement musical. Paris : Anthropos, 1988.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.
- LAHIRE, B. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VICENT, G. (Org.). **Education prisonnière de la forme scolaire?** Lyon: PUL, 1993. p. 30.
- LIMA, M. A. **A banda estudantil em um toque além da música**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2007.
- MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.
- NOIRIEL, G. **Etat, nation et immigration**. Paris: Belin, 2001. Coleção Socio-Histoires.
- \_\_\_\_\_. **Introduction à la socio-histoire**. Paris: La Découverte, 2006. (Collection Repères)
- OFFERLE, M. Socio-histoire. In: PERRINEAU, P. ; REYNIE, D. **Le dictionnaire du vote**. Paris : PUF, 2001.
- PRADO Jr., B. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. **Descaminhos da Educação Pós 68**, Brasiliense 1980, p. 9-30.
- QUEIROZ, J.-M. **L'école et ses sociologies**. Paris: Nathan, 1995.
- ROCHE, D. **Le peuple de Paris**: essai sur la culture populaire au XVIIIe siècle. Paris : Fayard, 1998.
- SILVA, A. R. **Prática do professor de instrumento de cordas**. 2008. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, UNICAMP, fev. 2008.
- THIESSE, A.-M. **La creation des identites nationales**. Paris: Seuil, 1999.
- VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música**. Belém: CEJUP, 2001.

*Recebido em 05.12.08*

*Aprovado em 10.08.09*

**Letícia Bicalho Canêdo** é professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Coordenadora do FOCUS, Grupo de Pesquisas sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares, Faculdade de Educação, desde 1994.