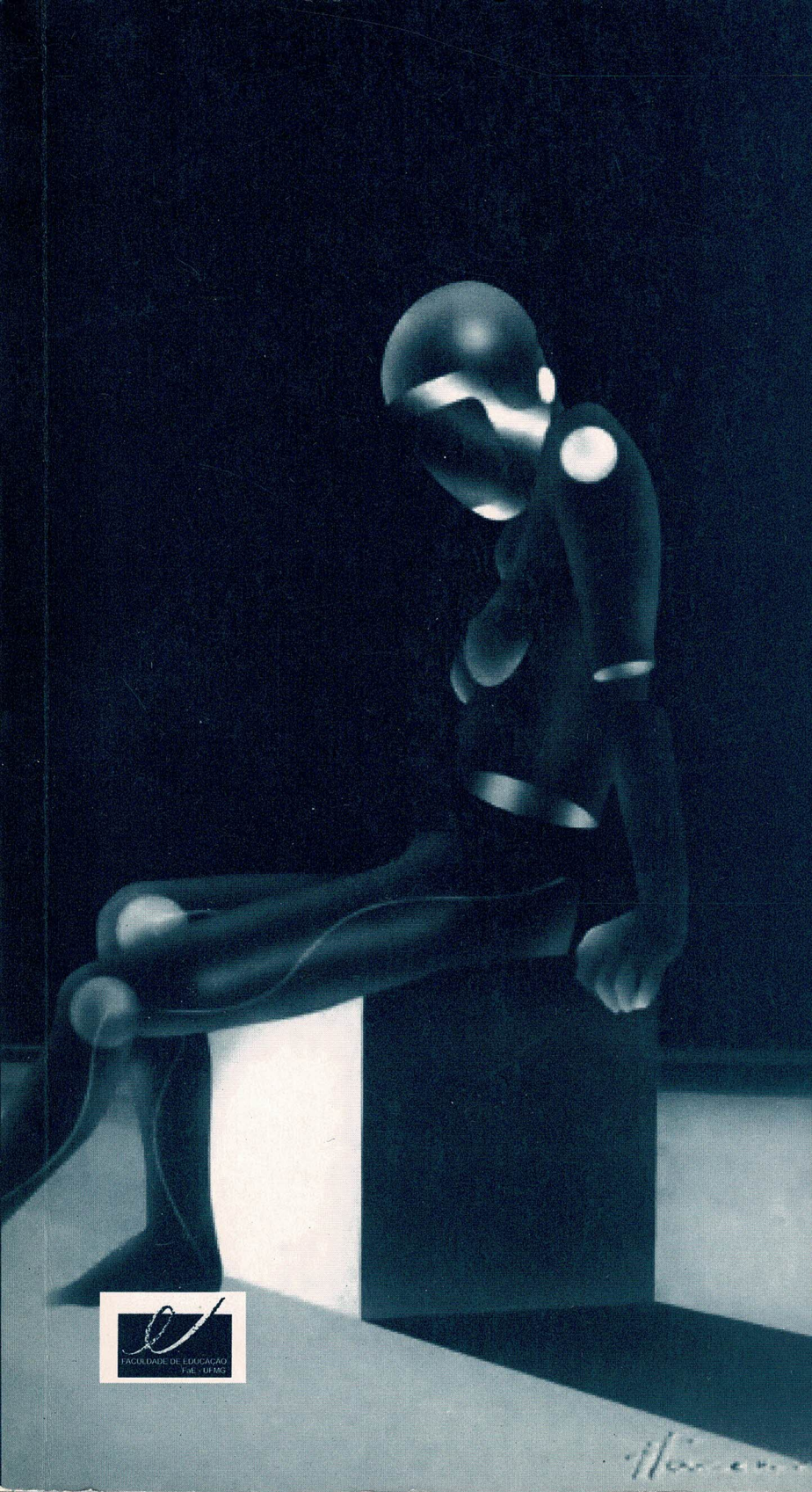




EDUCAÇÃO EM REVISTA

*Dossiê: Trabalho
e Educação*

33
Junho 2001

Sobre a história e a teoria da forma escolar*

Guy Vincent

Bernard Lahire

Daniel Thin

Professores da Université

Lumière Lyon 2- França

Resumo

O artigo, ao se interrogar se a crise atual da escola pode ser interpretada como o fim de um modelo escolar ou o fim de uma predominância, a *forma escolar*, propõe-se a conceituar *forma escolar*, recorrendo a uma análise sócio-histórica da constituição da escola na França. Para tanto, debruça-se sobre sociedades orais e sociedades escritas, relacionando modos de conhecimento a maneiras de exercício do poder. Conclui afirmando que se, a escola está em crise e pode vir a desaparecer como instituição social, é porque a forma escolar de socialização é hoje hegemônica.

Palavras-chave: forma escolar, história da educação, sociologia da educação, crise, fracasso escolar.

Abstract

The article aims to discuss the concept of *school shape*, through a social and historical approach, focusing the constitution of primary school in France. It questions the idea of unsuccessfulness of school today as the end of a schooling model. To do so, it analysis oral and written societies, relating their knowledge to their exercise of power. Finally, the article claims that if the school is at a turning point it's not because its end is close, but because the *school shape* had spread all over the social institutions.

Key-words: school shape; history of education, sociology of education, turning point, school unsuccessfulness.

*Texto extraído do original em francês da obra coordenada por Guy Vincent, *L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon: PUL, 1994: 11-48.

Tradução da Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal, docente da Faculdade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo; Vera Lúcia Gaspar da Silva, Profa. da Universidade do Estado de Santa Catarina e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo; e Valdeniza Maria da Barra, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação – História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira.

A crise atual da escola, as críticas às vezes muito exacerbadas feitas aos sistemas escolares..., podem ser interpretadas como o fim de um modelo (por exemplo, o “modelo republicano”), ou como o fim de uma predominância - ou seja, a forma escolar -, segundo o modo de socialização peculiar às nossas sociedades européias, até mesmo como o fim da forma escolar em si mesma enquanto configuração sócio-histórica surgida no século XVI nessas sociedades?

A questão assim posta, como toda questão de interpretação, faz intervir um conceito, o de forma escolar; deste modo, importa definir de alguma maneira seu sentido e seu uso, o que pede uma análise sócio-histórica, irredutível a uma historiografia das instituições escolares, mesmo que acompanhada de uma história das idéias pedagógicas¹. Não se pode, portanto, fazer uma “história da forma escolar” independentemente de uma teoria, a não ser na condição de transformar a expressão “forma escolar” em uma fórmula pseudo-científica, utilizada em lugar do termo corrente “escola”. Depois de ter sublinhado a “gravíssima crise” que atravessava o ensino secundário francês desde a segunda metade do século XVIII, Durkheim afirmava - na primeira lição do

curso que foi encarregado de ministrar aos candidatos à agregação em 1905; aliás, em seguida, este curso foi publicado sob o título *L'Evolution pédagogique en France* -, que somente “o método das ciências históricas e sociais”, mais precisamente “a análise histórica”, permitia “conhecer e compreender” o sistema escolar. Conhecimento que, acrescentava ele, longe de responder a uma simples curiosidade do erudito, permitia chegar a “resultados práticos”,

¹ Uma vez que a presente obra se interessa também pelo futuro da disciplina “Sociologia da Educação”, lembremos que, no final dos anos 70, um certo número de trabalhos do “Grupo de pesquisa sobre a socialização”, conduzidos numa perspectiva de sociologia histórica, elaboraram o conceito de forma escolar a partir do uso que dele fizeram alguns historiadores, tais como R. Chartier, D. Julia e M.-M. Compère (*L'Education en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Sedes, 1976). Esses primeiros trabalhos (ver, notadamente, Guy Vincent, *L'Ecole primaire française*, PUL, 1980; R. Bernard, “Les petites écoles rurales d'Ancien Régime: lectures et hypothèses”, em *Education, fête et culture*, PUL, 1981) destacaram, de um lado, a relação entre a forma escolar e a nova forma de dominação ligada a uma reorganização do campo político-religioso e, do outro, a relação estreita entre processos de escolarização e processos de urbanização.

Se evocamos, aqui, um percurso de pesquisa é porque a teoria da forma escolar, como toda teoria, foi-se constituindo como tal à medida em que seu poder de construção dos fatos se afirmava no trabalho sobre os fatos (P. Bourdieu e J.-C. Passeron, *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minitut, col. “Le sens commun”, 1970) (N.T.: Esta obra está disponível em português sob o título *Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, com tradução de Reynaldo Bairão e revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta, publicada na série “Educação em Questão” pela Editora Francisco Alves).

dirigir o futuro do ensino e, para os futuros professores sem os quais nenhuma reforma pode ser feita, se situar em relação a essas reformas (*Education et sociologie*, p. 150 e seguintes). E se a análise histórica apresenta tal importância é porque nossas instituições escolares correspondem “não a necessidades universais do homem que chegou a um certo grau de civilização, mas a causas definidas, a estados sociais muito particulares”.

Mas, qualquer que seja o interesse das análises apresentadas, a obra *L'Evolution pédagogique en France* não está isenta das ambigüidades que pesam sobre o método de Durkheim: concepção restritiva e positivista da causalidade, noção de forma reduzida à forma “exterior” e integrada à explicação causal pela “morfologia”, e, ao mesmo tempo, recurso à funcionalidade e à analogia biológica (aqui, as noções de “evolução”, de “germe”, etc.), ambigüidades colocadas em evidência por J.-M. Berthelot no seu prefácio a *Règles de la méthode sociologique* (ed. Champs-Flammarion).

A noção de forma escolar pode responder a certas intenções do fundador desta subdisciplina desde há muito tempo chamada “sociologia da educação”, mas

ao mesmo tempo escapa aos limites do objetivismo durkheimiano como da história positivista. Num texto que, durante décadas, foi relegado ao esquecimento em decorrência da predominância do estruturalismo, Merleau-Ponty (*Sens et Non-sens*, Paris, Nagel, 1948, p. 170 e seguintes) mostrava como a noção de forma, tal qual a teoria da Gestalt havia começado a elaborá-la, poderia permitir às Ciências Humanas, e não somente à Psicologia, ultrapassar a alternativa objetivismo-subjetivismo repensando as relações do subjetivo e do objetivo. A forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem idéia: uma unidade que não é a da intenção consciente. A esta noção, Merleau-Ponty ligava a de sentido e de história, definida como busca “tateante” de sentido: há somente formas históricas, remetendo à “solução” que cada sociedade “inventa, tanto na sua religião como na sua economia ou sua política, para o problema das relações do homem com a natureza e com o homem” (Merleau-Ponty, *op.cit.*, p. 180).

Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que

outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto "compreensivo". Este se opõe não só à busca de relações entre fenômenos esmiuçados, tomados como elementos e sempre concebidos como exteriores uns aos outros, quanto à busca de elementos permanentes (Merleau-Ponty, *op. cit.*, p.80), ou ainda ao inventário empírico dos traços característicos desta "realidade" que seria, por exemplo, a escola. Já definimos o que faz a unidade da forma escolar - seu *princípio de engendramento*, quer dizer de inteligibilidade -, como a relação com regras impessoais. A partir daí tomam sentido, de um lado, os diversos aspectos da forma (notadamente, como espaço e como tempo específicos); de outro lado, a história, quer dizer a "formação", o processo pelo qual a forma se constitui e tende a se impor (em instituições e relações ao retomar e modificar certos "elementos" de formas antigas, como será demonstrado pelo exemplo do "exercício"). E esta emergência da forma escolar não acontece sem dificuldades, conflitos e lutas, de tal sorte que a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre "em crise".

Vê-se, então, que uma teoria da forma escolar permite, diferentemente das teorias estruturalistas, pensar a mudança. Em primeiro lugar, o que se poderia chamar a recorrência através das modificações: das escolas dos Irmãos² à escola mútua e à escola da República, houve muitas mudanças que não chegaram a interferir naquilo que definimos como forma escolar. Em seguida, esta teoria permite compreender a emergência de uma forma colocando-a em relação com outras "transformações". É preciso ainda libertar-se do positivismo e do causalismo: a aparição e o desenvolvimento da forma escolar podem ser colocados em relação com o desenvolvimento da forma política historicamente singular que, desde a época de Maquiavel e de Bodin, recebeu o nome de Estado; mas a natureza desta relação (homologia? congruência?...) ainda está por definir. Sabe-se que, atualmente, este é o objetivo de numerosos trabalhos epistemológicos sobre a "forma" na Matemática, Física, Biologia e Ciências Humanas. No que concerne à Sociologia, a reflexão apresentada por R. Ledrut (em *La Forme et le sens*) convém, no

² N.R.: Ao falarem de Irmãos, os autores referem-se aos "Frères des Écoles chrétiennes".

essencial, às pesquisas que já tínhamos empreendido e que perseguimos.

Começemos, então, pela “invenção” da forma escolar para compreender como, não sem dificuldades, um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização; e para discernir também quais são as suas principais características e tudo o que faz parte desta configuração histórica singular, quando nossa tendência é acreditar que tal modo, não sendo natural, é, pelo menos, eterno e universal: a “pedagogia”, as “disciplinas”, etc. Para compreender, enfim, como a hipótese de uma “pedagogização das relações sociais”³ poderá explicar, de maneira paradoxal, a crise atual.

I - A invenção da forma escolar

Existe uma historiografia corrente do ensino ou da educação⁴ que, antes de tudo, é continuísta e se expõe a incessantes anacronismos: ela vincula o que chamamos escola e sistema de ensino às escolas da Idade Média ou, até mesmo, para além da ocupação romana, à *paidéia* da Grécia antiga. Parte-se do pressuposto de que tivesse existido uma espécie de crescimento natural da escola desde a

Antigüidade até nossos dias, o que obriga, às vezes, a procurar a qualquer preço a existência de escolas primárias, secundárias e superiores em todos os países e em todas as épocas. Esta pseudo-gênese está condenada a recorrer à argumentação duvidosa da etimologia - por exemplo, tentando comprovar o paralelismo entre o que chamamos pedagogo e o *paidagogos* de Atenas do século V. Ela recorre também, mais ou menos sub-repticiamente, a metáforas biológicas, como a de filiação, notadamente quando serve a operações hagiográficas⁵.

Ao criar divisões, tal historiografia as estabelece também em função de interesses facilmente identificáveis: por exemplo, opõe o “desenvolvimento de um ensino organizado pela Igreja” (da Idade Média ao fim do século XVIII) à “organização de um ensino público do

³ Cf. R. Bernard, Rapport scientifique du G.R.S., URA 893-CNRS, Université Lumière Lyon 2, junho de 1987, p. 159.

⁴ Ela é também uma história escolar: ver os manuais de história das instituições escolares utilizados nas Escolas Normais de Professores Primários.

⁵ É assim que, em 1895, duas instituições tão diferentes como a Escola Normal Superior e as Escolas Normais Primárias proclamaram sua filiação em relação à Escola Normal do ano III, durante a celebração do centenário desta. Sobre o assunto, ver G. Vincent, “L'Ecole normale de l'an III de la 1^{re} République française”, in *Paedagogica historica, International Journal of the History of Education*, XXVII, 1991-1992, p. 215-230.

Estado" (séculos XIX e XX)⁶. Se acrescentarmos que uma das consequências deste tipo de "história" foi de não fazer justiça à *novidade* radical representada pelas escolas urbanas desenvolvidas pelos Irmãos das Escolas Cristãs no fim do século XVII, podemos dizer que o principal interesse científico de uma análise sócio-histórica das formas consiste em produzir cortes e continuidades inesperados. Uma descrição e uma análise precisa das "Petites écoles", das escolas do abade Charles Démie em Lyon (1666), das "Escolas Cristãs", das Escolas Mútuas, das escolas primárias da 3ª República, sem esquecer os Colégios do "Antigo Regime", as Escolas Centrais da Revolução, etc., levam a situar a invenção da *forma escolar* nos séculos XVI – XVII; a aproximar – a despeito do que as separa e apesar da ideologia laica – a escola primária reformada por Jules Ferry, em 1880, das escolas dos Irmãos; a se interrogar sobre as pretensões dos republicanos, no fim do século XIX, de realizar os projetos dos revolucionários de 1789...

Se desejarmos ver nesse estudo somente o resultado de querelas entre especialistas, sem qualquer importância para a solução dos problemas contemporâneos, estaríamos esquecendo

o seguinte: que toda aparição de uma forma social está ligada à outras transformações; que a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas; que certos apelos feitos hoje aos prefeitos de subúrbio lembram as "Advertências para a instrução do povo pobre" endereçadas em 1668 ao *Prévot* [chefe da municipalidade] de Lyon; que, enfim, o que está hoje em jogo no que se chama a crise da escola é, talvez principalmente, o futuro da democracia⁷.

É, portanto, a análise sócio-histórica da emergência da forma escolar, do modo de socialização que ela instaura, das resistências encontradas por tal modo, que permite definir esta forma, quer dizer, perceber sua unidade (a da forma) ou, mais exatamente, pensar como unidade o que, de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas.

⁶ Estes são os títulos da primeira e da segunda partes da *Histoire des institutions scolaires*, por J. Lef e G. Rustin, Delagrave, 1954, ou seja, um dos manuais utilizados até data muito recente nas Escolas Normais de Professores Primários. A introdução ("Les origines de l'école") aborda a Mesopotâmia, o Egito, a China, o "Mundo greco-romano"... As obras científicas em que os manuais foram inspirados nem sempre estiveram isentas dessas falhas em relação ao método histórico.

⁷ Cf. E. Plenel, *L'Etat et l'école en France, la République inachevée*, Payot, 1985.

O que aparece em certa época, nas sociedades européias, é uma forma inédita de relação social entre um “mestre” (num sentido novo do termo) e um “aluno”, relação que chamamos pedagógica. Ela é inédita, em primeiro lugar, no sentido em que é distinta, se autonomiza em relação às outras relações sociais: o mestre não é mais um artesão “transmitindo” o saber-fazer a um jovem; aliás, durante muito tempo, nas cidades, os “mestres-escritores” resistiram à intrusão dos mestres de escola. Esta autonomização por referência às outras relações desapossa os grupos sociais de suas competências e prerrogativas. Por toda parte, em relação ao que, de agora em diante, será considerado como a antiga sociedade, “aprender” se fazia “por ver-fazer e ouvir-dizer”: seja entre camponeses, artesãos ou nobres, aquele que aprendia - isto é, em primeiro lugar, a criança -, fazia a aquisição do saber ao participar das atividades de uma família, de uma casa. Dito de outra maneira, aprender não era distinto de fazer. É esta retirada de poder que vai suscitar resistências à escolarização, inclusive, por parte de grupos, como a nobreza, com relação a escolas concebidas especialmente para ela.

Como toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da

relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola. Este espaço é cuidadosamente concebido e organizado como o testemunham, particularmente, os escritos de J. B. de La Salle que, por sinal, recusava que os novos “mestres de escola” se instalassem em locais não apropriados⁸. Da mesma maneira aparece um tempo específico, o tempo escolar, simultaneamente como período da vida, como tempo no ano e como emprego do tempo cotidiano.

Para prosseguir a análise e compreender a especificidade das práticas escolares, é necessário evocar as transformações às quais está ligada a emergência da forma escolar. Nas cidades, no fim do século XVII, são criadas escolas de um tipo novo destinadas explicitamente a “todas as crianças”, *inclusive*, as do “povo” que, no entanto, para exercerem os ofícios que lhes seriam atribuídos, não necessitavam dos “saberes” transmitidos pela escola. Para além de explicações simplificadoras (os

⁸ Por se realizar, em primeiro lugar, na escola, a forma escolar pode também tender a estruturar outros espaços, do mesmo modo que toda relação social pode ser pedagogizada. Neste aspecto, a observação da vida cotidiana fornece múltiplos exemplos: posição respectiva dos interlocutores, levantar a mão, tom “sabido”, etc.

imperativos da Contra-Reforma, o temor das classes perigosas...), é preciso, sem dúvida, ver nessa ocorrência a instauração de uma nova ordem urbana, uma redefinição (e não somente uma redistribuição) dos poderes civis e religiosos. *A forma escolar não é somente um efeito, uma consequência, mas participa dessa nova ordem.*

Colocar todas as crianças – “até mesmo as pobres” – em escolas, aparece como um vasto empreendimento que se poderia chamar de ordem pública, com a condição de não reduzi-lo a simples ato de dominação. Trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição; além disso, o aluno aprende a ler por meio de “Civilidades” e não nos textos sagrados (ou nos documentos manuscritos que, porventura, estivessem em poder de sua família)⁹. Nas “escolas cristãs”, o catecismo não é a matéria principal; além disso, os Irmãos não são sacerdotes e a formação recebida prepara-os para serem única e inteiramente “novos mestres”. E, sobretudo, a introdução do catecismo¹⁰ com a Reforma e a Contra-Reforma participa de transformações profundas da religião: a catequese se faz doravante, correlativamente a uma definição das Igrejas e do poder eclesiástico, sob forma

escolar (manuais, lições distintas, feitas de questões-respostas a serem lidas e aprendidas de cor...).

O que aprende, portanto, a criança ao ler as *Civilidades* e, em seguida, ao copiar cuidadosamente o grande número de tipos de escrita, diante de um mestre que, na medida do possível, nunca deve falar? Ela aprende a obedecer a *determinadas* regras – maneira de comer, de assoar o nariz, de escrever, etc. – *conforme* regras que são constitutivas da ordem escolar, que se impõem a todos (a começar pelo próprio silêncio dos mestres); aliás, nas escolas dos Irmãos, algumas delas estão inscritas em “Sentenças” sobre as paredes da sala (“É preciso se aplicar na escola a estudar sua lição”...). Para a maioria dos alunos, a inutilidade de aprender não somente a ler, mas a escrever (*caligrafar*) um grande número de escritas mostra bem que, contrariamente à idéia freqüentemente desenvolvida segundo a qual a “função da escola” seria de

⁹ Neste sentido, embora não mereçam as descrições miserabilísticas que freqüentemente lhes têm sido feitas, as “petites écoles” rurais também não podem ser consideradas como participantes da “forma escolar” (Cf. R. Bernard, *Les Petites écoles rurales...*, op. cit.).

¹⁰ Cf. J.-C. Dhotel, *Les Origines du catéchisme moderne*, d’après les premiers manuels imprimés en France, Paris, Aubier, 1967; J. Hébrard, “La scolarisation des savoirs élémentaires à l’époque moderne”, in *Histoire de l’éducation*, n° 38, maio de 1988.

“transmitir saberes e saber-fazer” – sendo que os “métodos pedagógicos” garantem a eficácia desta transmissão -, a invenção da forma escolar se realiza na produção das “disciplinas” escolares¹¹. E estes mestres - que não ensinam nem, *a fortiori*, “pregam” - mostram de maneira clara o que é a “relação pedagógica”: não mais uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais¹². Num espaço fechado e totalmente ordenado para a realização, por cada um, de seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode deixar nenhum espaço a um movimento imprevisto, cada um submete sua atividade aos “princípios” ou regras que a regem.

Tal é, no essencial, a forma escolar. Ela define, como demonstrado, os novos estabelecimentos criados nas cidades, mas é possível identificá-la também nas mudanças ocorridas nos estabelecimentos existentes, principalmente os Colégios. Sabe-se que P. Ariès foi um dos primeiros a sublinhar (sem, no entanto, analisar) as mudanças que desembocaram na criação dos Colégios dos Jesuítas e fizeram passar “de uma comunidade de mestres e alunos ao governo severo dos alunos

pelos mestres”, do enunciado das condições de um estilo de vida a um “regulamento de disciplina”, fixando com rigor e detalhes cada ocupação da dia¹³. R. Chartier mostrou com clareza como esta “nova instituição” - ou seja, o colégio - já estava instalada, para além das clivagens religiosas, desde o fim do

¹¹ Com o ensino “simultâneo”, a Escola dos Irmãos inventa os manuais, concretizando melhor esta forma do que a escola “paroquial” ou a escola de Dêmia: J.-B. de La Salle redige, assim, uma “Civildade Cristã” a partir dos “Tratados de Civildade” que foram publicados em sua época.

O termo “disciplinas” foi inventado com este sentido no início do século XX, como indica A. Chervel (“L’histoire des disciplines scolaires”, in *Histoire de l’éducation*, maio de 1988, nº 38) (Artigo publicado em português sob o título “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, in *Teoria & Educação* (2): 177-229, 1990). Este autor percebeu que a história das “disciplinas” escolares não pode ser feita sem ser construído o conceito de disciplina, assim como a “pedagogia” é um “componente interno do ensino” e deve ser compreendida a partir das “finalidades” sociais da escola; no entanto, ele não utilizou suficientemente os trabalhos dos sociólogos para aprofundar suas análises.

¹² Esta relação difere de qualquer relação de sujeição ao desejo de uma pessoa considerada como sagrada ou participante do sagrado; ao desejo ou ao “bem querer” de uma pessoa que se manifesta necessariamente em determinado instante e de maneira imprevisível; a uma “fala” pessoal, cujo sentido, inesgotável, deverá ser decifrado...

O mestre obedece às regras da “Conduta das escolas” e seu papel junto ao aluno se reduz a recordar-lhe as regras, assinalando-lhe as faltas cometidas quando o educando está lendo em voz alta, mostrando-lhe por meio do “sinal” uma das sentenças inscritas sobre as paredes, etc. Como se vê, o aluno nunca tem de se referir à manifestação de um desejo do mestre; além disso, a autoridade deste só pode vir de sua própria submissão às regras.

¹³ P. Ariès, *L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime*, Paris, Ed. du Seuil, 1973, p. 182.

século XVI; como, na sua conquista dos “mundos urbanos”, a “nova forma escolar”¹⁴ reencontrará a resistência de uma parte das elites ligadas aos “modos de formação tradicionais”; como, enfim, no próprio âmago da pedagogia do Colégio, “as regras e a disciplina da arte retórica se constituem um dos exercícios que mais severamente reprimem a espontaneidade”¹⁵.

A definição proposta em relação à forma escolar, a partir da qual se pode compreender as características das práticas escolares (principalmente dos “exercícios” que já nada têm a ver com os “exercícios” religiosos, apesar do que foi afirmado por Michel Foucault, uma lenta progressão exigida pela conformidade com a regra em cada etapa...) permite, igualmente, compreender suas variantes - como as negações mais ou menos radicais, por exemplo, no momento da Revolução de 1789 - tal como apareceram entre os séculos XVIII e XX. Com efeito, para entender a pedagogia das Luzes basta conceber a regra não mais como imposição do exterior a todos, mas como manifestação, em cada um, de uma Razão universal. Do mesmo modo, o cidadão respeitoso e obediente, conhecedor de seus direitos e, sobretudo, de seus

deveres, correspondendo ao que pretende a escola da 3ª República, continua sendo um *aluno*¹⁶.

Se é isso o que se passa é porque a emergência da forma escolar é contemporânea a uma mudança em o político (e no religioso) mais fundamental que as mudanças de regimes ou instituições políticas que marcaram as sociedades européias a partir do século XVII (monarquias parlamentares, “repúblicas”...). Já notamos a preocupação com a ordem pública que presidiu o desenvolvimento das escolas urbanas. O caráter *público* da instrução é lembrado bem antes dos planos de “educação nacional” que precederam e acompanharam a Revolução¹⁷. E se, na primeira metade do século XVIII, os Fisiocratas são conhecidos por terem sido defensores da instrução do povo por

¹⁴ R. Chartier, M.-M. Compère e D. Julia, *L'Education en France...*, op. cit., p. 173.

¹⁵ Id., *ibid.*, p. 197.

¹⁶ Se acompanhássemos a história das idéias pedagógicas, seria necessário estabelecer paralelismos entre a maneira como foi codificada a relação pedagógica no século XVII e as teses de Kant e de Rousseau. É bem conhecida, na obra *Emile*, a supressão da relação da autoridade pessoal; em Kant, a criança se submete às leis constitutivas da ordem escolar, não porque, em seu entender, elas sejam todas justificadas, mas porque ela toma consciência da universalidade de tais leis.

¹⁷ G. Vincent, “Plans d'éducation à Lyon entre 1761 et 1783”, Comunicação feita na 12ª Sessão do ISCHE, Praga, agosto de 1990 (no prelo).

razões econômicas, um deles, Turgot, destacou o papel político da escola, mais exatamente, seu lugar nas relações políticas, na instauração de uma nova relação de dominação. Considerado (retrospectivamente) como defensor da separação entre o Estado e a Igreja, com o objetivo de abolir a taxa a ser paga ao Rei e a maior parte dos direitos feudais, além de suprimir as corporações, o ministro - que perdeu a proteção de Luís XVI - depositou uma confiança sem limites, como sublinhou Tocqueville, em "uma certa instrução pública ministrada pelo Estado, segundo certos procedimentos e com certo espírito". "As crianças que têm, atualmente 10 anos, escreveu ele ao Rei, tornar-se-ão, então, homens preparados para o Estado, afeiçoados ao seu país, submissos - não pelo temor, mas pela razão - à autoridade, solidários com seus concidadãos, acostumados a reconhecer e respeitar a justiça."¹⁸

A sociogênese permite, portanto, estabelecer que existem relações entre a forma escolar e outras formas sociais, principalmente, políticas. O aprofundamento destas relações passa pelo aprofundamento da questão das culturas escritas.

II-Formas sociais escriturais-escolares e formas sociais orais: modos de conhecimento e formas de exercício do poder

A *análise sociogenética* da forma escolar como *forma de relações sociais* permite tornar estranha a nós mesmos esta realidade social, hoje onipresente, desnaturalizando certas noções constituídas freqüentemente como categorias genéricas: "educação", "pedagogia", etc.¹⁹ Segundo parece, a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma *configuração social de conjunto* e, particularmente, na ligação com a transformação das *formas de exercício do poder*. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder. Isto é verdadeiro não só em relação à escola: qualquer modo de socialização, qualquer

¹⁸ A. de Tocqueville, "Notes sur Turgot", in L'Ancien Régime et la Révolution, t. 2, Oeuvres complètes, t. II, Gallimard, 1953, p. 418.

¹⁹ Digamos de modo mais claro que, reduzindo a análise sócio-histórica à historiografia, não seria possível captar sua importância para a análise do "presente".

forma de relações sociais, implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais, isto é, como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e na “aprendizagem” de relações de poder.

A análise permite evidenciar as ligações profundas que unem escola e cultura escrita num todo sócio-histórico: a constituição do Estado moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (*relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável²⁰.

Se evitarmos, sistematicamente, as armadilhas clássicas associadas às oposições entre oral/escrito, oralidade/

escrita²¹, podemos então construir, teoricamente, a oposição entre *formas sociais escriturais/formas sociais orais* que permite tornar válido um conjunto coerente de fenômenos. Num primeiro momento, vamos operar a comparação (que será brutal para não alongar a exposição, para fazer aparecer melhor certas oposições e, por isso mesmo, a especificidade da forma escritural-escolar de relações sociais) entre a situação das formações sociais dominadas pela lógica das formas sociais orais e a situação das formações sociais “na escola”. Em seguida, destacaremos algumas implicações em matéria de construção do objeto.

1. *Formas sociais orais*

a - Formas sociais orais e formas de exercício do poder

As sociedades “primitivas” - sociedades dominadas quase inteiramente pela lógica das formas sociais orais -, são definidas também como sociedades “acéfalas”, “sem Estado”, “segmentárias” ou baseadas

²⁰ B. Labire, *Formes sociales scripturales et formes sociales orales: une analyse sociologique de l'“échec scolaire” à l'école primaire*, Tese de doutorado em Sociologia, março de 1990, Université Lumière Lyon 2, 1016 p.

²¹ Cf. B. Labire, “Sociologie des pratiques d'écriture: contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier”, in *Ethnologie française*, 1990/3, p. 262-273.

na "linhagem"²². Da mesma maneira que, propriamente falando, não se pode utilizar o termo religião para justificar certos fenômenos mítico-rituais dessas formações sociais já que não existe nenhum corpo de saber, nenhuma doutrina ou instituição religiosa, separados claramente do conjunto das atividades sociais, também não se pode falar de política no sentido de uma prática política autônoma, diferenciada das outras práticas sociais.

A ausência (este termo marcado por forte carga negativa não deve ser lido como uma carência) de uma forma qualquer de Estado, quer dizer, de uma instituição de poder separada de outras instituições que viria a se impor a todos, está ligada ao tipo de legitimidade que constitui a especificidade mítico-ritual. A autoridade é colocada fora da comunidade dos homens. Os homens são desapossados (ou se desapossaram) das "normas"²³ que servem de fundamento, legitimam e organizam suas práticas sociais. Nenhum homem da comunidade pode pretender encarnar ou deter a autoridade que lhe permitiria, segundo a afirmação de M. Weber, "ter uma chance de se fazer obedecer". À medida que a sociedade encontra seu fundamento "no exterior" dela mesma, nenhum poder

humano, instituição humana ou esfera do político, podem existir separados do resto das atividades sociais.

Do ponto de vista econômico, esta situação impede qualquer acumulação primitiva de um capital econômico. Do mesmo modo que não existe religião separada, assim também não existe campo autônomo da economia. Eis o que mostrou M. Sahlins ao falar de um modo de produção doméstico que não está voltado para a produção de mais valia, nem afinal de contas para a troca comercial. É por esta razão que o economismo se engana a propósito do universo por não ter operado a dissociação entre a economia e as outras esferas de atividade²⁴.

No entanto, estabelecer um vínculo entre a ausência de um campo econômico autônomo e a ausência de um poder político separado não deve conduzir a criar uma relação de causa e efeito entre esses fenômenos: seja do econômico na direção do político (para numerosos antropólogos marxistas), ou do político para o econômico²⁵.

²² G. Balandier, *Anthropologie politique*, PUF, 1967, 240 p.

²³ *As aspas são importantes.*

²⁴ Ver P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, Minuit, 1980, 475 p.

²⁵ P. Clastres escreve: "A infra-estrutura é o político (...) enquanto a superestrutura é o econômico", in *La Société contre l'État*, Minuit, 1974, p. 172.

Em definitivo, “é no grau da objetivação do capital que reside o fundamento de todas as diferenças pertinentes entre os modos de dominação: os universos sociais em que as relações se fazem, se desfazem e se refazem na e pela interação entre as pessoas, opõem-se às formações sociais em que, mediatizadas por mecanismos objetivos e institucionalizados - tais como o ‘mercado auto-regulável’ (*self-regulating market*) no sentido de Karl Polanyi, o sistema de ensino ou o aparelho jurídico - elas têm a opacidade e a permanência das coisas e escapam às tomadas de consciência e do poder individuais”²⁶. Nas formações sociais em que tudo está ligado ao estado incorporado dos saberes e saber-fazer, dos costumes, tradições, mitos e ritos, isto é, a formas sociais orais, locais, sempre contextualizadas, nada ou muito pouco do que faz o grupo (as “normas”, os “saberes”, etc.) aparece verdadeiramente como tal para os sujeitos sociais²⁷. Eles próprios os possuem e produzem, mas de tal maneira, segundo um modo tal, que são mais possuídos por eles do que os possuem verdadeiramente. Sobre isso repousaria um poder separado, uma vez que nenhum princípio, regra ou lei aparecem como tais. Sendo imanentes às práticas

sociais contextualizadas, sempre concretas e particulares, além de estarem indissociavelmente ligados a um fazer, um agir, as “normas”, os “saberes” e “saber-fazer”, estão, portanto, fundidos neste fazer, neste agir. Como as formas sociais orais implicam uma vida incorporada ao estado de corpo dos “saberes”, e sua imanência a situações sempre particulares, os sujeitos sociais são tanto mais movidos por seus “saberes”, mitos, ritos, etc., na medida em que não os utilizam conscientemente.

A solução - que poderia ser considerada lógica (mas trata-se de uma lógica totalmente social) -, para esta situação de desapossamento em relação aos saberes, saber-fazer, práticas mítico-rituais, etc., consiste numa ação de desapossamento (coletivamente) assumido em relação a um passado fundador e a uma origem pré-humana (os deuses, os ancestrais, os heróis culturais). Por não poderem possuir verdadeiramente os mitos e os ritos, os saberes e os saber-fazer - em síntese, tudo o que permite a perduração de seu universo social -, objetivando-os, isto é, destacando-os não somente de seus corpos, das

²⁶ P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 224.

²⁷ N.T.: Esta foi a expressão que consideramos mais adequada para a tradução de “êtres sociaux”

peças detentoras destes saberes, etc., mas também das situações práticas sempre particulares de seus usos, mobilizações e realizações, os sujeitos sociais destas formações sociais os colocam fora do alcance de todos. Como a objetivação permite, entre outros aspectos, conservar e acumular, sua ausência ou seu grau extremamente frágil de desenvolvimento faz com que certo prestígio possa ser temporariamente adquirido, embora seja questionado imediatamente após. As relações de dependência que podem existir nessas formações sociais que se exercem “de pessoa para pessoa”²⁸ e são “o produto de uma verdadeira criação continuada”²⁹, não podem, portanto, desembocar na constituição de uma verdadeira relação de dominação que implicaria que a legitimidade já não fosse remetida a um passado mítico, mas aparecesse como relacionada (de uma maneira ou outra: sob a forma de representantes do ou dos deuses, ou sob a forma de representantes das leis, do povo, etc.) a sujeitos sociais particulares (e diferentes dos outros).

Além do mais, um poder separado suporia uma espécie de centralização dos mitos e ritos, dos saberes e saber-fazer. Ora, apesar do que os estruturalistas deixaram entender, também não existem

variantes estruturais de um Mito, mas determinados mitos sempre efetuados em situações particulares. O aspecto local, específico, contextual dos ritos e mitos está indissociavelmente ligado à sua imanência nas relações sociais e à sua invisibilidade do ponto de vista dos atores que, portanto, estão despossuídos dos mesmos. Para que possa existir um poder separado, será necessário, ao mesmo tempo, uma *objetivação* dos mitos separados das pessoas (desincorporação); sua *visualização e conscientização* por parte dos atores e, portanto, a possibilidade de ficarem ao alcance destes; seu *desvinculamento* relativamente a múltiplas situações imediatas, a múltiplas ações nas quais eles possam agir; e sua relativa e progressiva *des-localização* – outros tantos fatos que supõem a escrita e a acumulação escrita do capital cultural.

Não é, portanto, espantoso que se possa escrever, como fez G. Balandier, que “nas sociedades ditas segmentárias, a vida política difusa se revela mais pelas situações do que pelas instituições políticas. Trata-se, conforme expressão de

²⁸ P. Bourdieu, “Les modes de domination”, in Actes de la recherche en sciences sociales, n° 2-3, junho de 1976, M.S.H., p. 126.

²⁹ Id., *ibid.*, p. 128.

G.-A. Almond, de sociedades em que as estruturas políticas são as menos 'visíveis' e as mais 'intermitentes'"³⁰. Estas reflexões vêm de encontro às advertências de P. Bourdieu sobre a adequação do "olhar interacionista" em relação às sociedades sem escrita. Num artigo sobre os modos de dominação, o autor observa que o olhar interacionista que ignora "os mecanismos objetivos e sua eficácia" e, deste modo, "se vincula às interações diretas entre os agentes, encontraria seu terreno de eleição" nas sociedades sem "mercado auto-regulável", sem "sistema de ensino", sem "aparelho jurídico" e sem "Estado". Inversamente, o estruturalismo "como ciência das estruturas objetivas do mundo social (...) nunca é tão inadequado (ou menos fecundo) do que quando se aplica a sociedades em que as relações de dominação e dependência são o produto de uma verdadeira criação continuada"³¹. Uma vez que a "cultura", os "mitos", os "saberes", etc., não estão separados dos corpos e das múltiplas situações de sua aplicação, as interações deveriam constituir os objetos privilegiados de análise por parte dos analistas destas sociedades³².

b – Formas sociais orais, "saberes" e modos de apropriação de "saberes"

É difícil compreender bem todas as implicações cognitivas ligadas a um modo de socialização oral, a formas sociais orais. Da mesma forma que se vê como o fundamento da legitimidade dos mitos, colocado no exterior das ações humanas, está logicamente ligado às formas sociais orais que os caracterizam, também se pode mostrar como o modo de conhecimento (que se acha também nos mitos, poesias orais, saberes e saber-fazer, etc.) destas formações sociais adquire toda sua coerência desde que não seja separado das formas de relações sociais através das quais ele se constrói. É possível compreender, além disso, os vínculos íntimos que unem um tipo de legitimidade, um modo de conhecimento e determinadas formas de relações sociais, mostrando, como diziam Berger e Luckmann, que "a legitimação não é somente uma questão de 'valores', mas

³⁰ G. Balandier, *Anthropologie politique*, op. cit., p. 77.

³¹ P. Bourdieu, *"Les modes de domination"*, op. cit., p. 122-123.

³² Nesta anotação, P. Bourdieu (como G. Balandier) delimita o que tem sido designado por campos de pertinência respectivos do interacionismo e do estruturalismo. Cf. B. Labire, *"Linguistique/écriture/pédagogie: champs de pertinence et transferts illégaux"*, in *L'Homme et la société*, 1991, n° especial *"Théorie sociale et théorie du sujet"*.

implica, igualmente, 'conhecimento'.³³ Nas formas sociais orais, os mitos e os ritos, os "saberes" e saber-fazer só existem, como disse Bourdieu, no "estado incorporado"³⁴. Isso significa que o grau de objetivação dos "saberes" e saber-fazer se encontra a zero ou quase³⁵ zero.

Os "saberes" e saber-fazer não existem senão acionados em situações sempre particulares de uso. A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal.

Pode-se perguntar com G. Spindler se, neste caso concreto, a existe transmissão de "cultura"³⁶. Questão fundamental na medida em que esse modo de transmissão do "saber" desafia todas as nossas concepções do que podemos entender por cultura ou por saber. As crianças são colocadas no fluxo do fazer e do dizer e "aprendem" nesse próprio fluxo. Esta situação reforça a evidência das práticas efetuadas. Aprendizagem no decorrer da prática e não separada das práticas, "saber" que não existe fora das situações de sua efetivação, de sua mobilização e, indissociavelmente, de sua aprendizagem. Existe de fato um "saber",

uma "cultura" transmitidos, objetivamente, quer dizer, de nosso ponto de vista, do ponto de vista daqueles que participam de universos sociais nos quais o saber (no caso, o saber científico) é objetivado, separado, autonomizado, etc.; no entanto, a seu respeito, devemos dizer que ele é imanente às situações e às pessoas que o incorporaram, além de permanecer invisível do ponto de vista nativo³⁷ (endógeno). Ele não aparece como tal do ponto de vista daqueles que o detêm no estado incorporado.

Portanto, o processo de "aquisição" supõe a mimese e a identificação: "o processo de aquisição, mimese (ou mimetismo), prática que, como fingimento, implicando uma relação global de identificação, não tem nada de uma imitação que supõe o esforço consciente para reproduzir um ato, uma fala ou um objeto explicitamente constituído como modelo, e o processo de reprodução que, como reativação

³³ P. Berger e T. Luckmann, *La Construction sociale de la réalité*, Méridiens-Klincksieck, 1986, p. 129.

³⁴ P. Bourdieu, "Les modes de domination", op. cit., p. 124.

³⁵ "Quase" porque, de fato, existe uma pictorialidade na qual alguns puderam ver as premissas da "escrita".

³⁶ G. Spindler, "The transmission of culture", in *Education and Cultural Process. Toward an anthropology of education*, Nova York, Holt, Rinehart & Winston, 1974, p. 281.

³⁷ N.R.: No original, indigène.

prática, se opõe tanto a uma lembrança quanto a um saber, tendem a se realizar aquém da consciência e da expressão, portanto, da distância reflexiva que elas supõem. O corpo acredita no que representa: ele chora se imita a tristeza. Ele não representa aquilo que desempenha, não memoriza o passado, aciona o passado, assim anulado como tal, ele o revive. O que é aprendido pelo corpo não é alguma coisa que se tem, como um saber que se pode segurar diante de si, mas alguma coisa que se é. Isso se vê especialmente nas sociedades sem escrita em que o saber herdado só pode sobreviver no estado incorporado. Nunca separado do corpo que o carrega, só pode ser restituído mediante uma espécie de ginástica, destinada a evocá-lo, mime-se que, segundo já fora observado por Platão, implica um investimento total e uma profunda identificação emocional³⁸.

Como não existe nenhum lugar separado de aquisição de um saber específico, é preciso sublinhar o fato importante de que o tempo da prática é confundido com o tempo da aprendizagem. Isso é válido tanto para aquele que entende, vê e se identifica com aquele que pratica o ritual e enuncia os mitos, provérbios, etc., como para este último que não está sabendo da separação

entre o que seria da ordem da redação e o que seria da ordem de sua recitação. É isso que nota C. Geertz a propósito da poesia oral que "não é, em primeiro lugar, composta e depois recitada, mas é elaborada no decorrer da recitação, construída enquanto é cantada num recinto público"³⁹. De fato, esta partição em momento da redação, momento da aprendizagem "de cor" e momento da recitação, não tem nenhum sentido nas formações sociais sem escrita, sem objetivação/desincorporação/desligamento/separação dos saberes.

Tudo isso explica que tenha sido possível caracterizar o "pensamento mítico" pela ausência de "espírito crítico" ou de "ceticismo"⁴⁰. O que se entende habitualmente por crítica, é a possibilidade de comparar, encontrar contradições ou, ainda,

³⁸ P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 123. Compreende-se que a teoria construída por P. Bourdieu seja particularmente adaptada para explicar as práticas sociais em formas sociais orais. Quando P. Bourdieu cogita sobre a gênese da construção do conceito de "habitus" e de sua teoria da prática, ele indica que esses dois aspectos foram constituídos para mostrar certas lógicas sociais de universos com fraca objetivação-codificação (sem instituição jurídica, estatal, escolar, etc.). P. Bourdieu, "Habitus, code et codification", in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 64, set. de 1986.

³⁹ C. Geertz, *Savoir local, savoir global*, PUF, 1986, p. 142.

⁴⁰ Ver, em particular, R. Horton que cita e critica J. Goody em *La Raison graphique*, Minuit, 1979, p. 96.

Interpretar, ou seja, outros tantos dispositivos peculiares a modos de conhecimento escritural. Como as condições de produção/reprodução/aquisição requerem a identificação e a mimese no decorrer de uma única e mesma prática, C. Lévi-Strauss pôde escrever: "O pensamento selvagem não estabelece distinção entre o momento da observação e o da interpretação, do mesmo modo que não é pela observação que, em primeiro lugar, são registrados os sinais emitidos por um interlocutor e só depois seria feita uma tentativa para compreendê-los: ele fala e a emissão sensível traz com ela seu significado"⁴¹.

A idéia segundo a qual os "primitivos" seriam "quase sempre indiferentes à contradição"⁴², se esclarece a partir das mesmas razões. O "mito" se adapta a cada contexto de enunciação. Pode, portanto, nas múltiplas enunciações e dentro das necessárias variações aparecer *do ponto de vista de um modo de conhecimento escritural* como um discurso incoerente que, ao mesmo tempo, diz branco e preto. Ora, é justamente porque aquele que enuncia o mito ou aquele que o entende não o diz e nem o entende "ao mesmo tempo", mas sucessivamente, em situações, com platéias e em momentos diferentes, que eles podem ser

"insensíveis" ao que nos parece ser uma contradição. Do ponto de vista dos sujeitos sociais que participam destas formas sociais orais, as categorias que eles utilizam ou associam estão ligadas a cada contexto específico de uso. Para compreender isso, é preferível adotar uma sociolinguística pragmática, em vez de uma linguística estrutural formalista. Se o uso de uma categoria ou a associação de categorias (por exemplo, negro e mal, moça e esterilidade, etc.⁴³) nem sempre estiveram ligados a contextos específicos e se vieram a se tornar evidentes para aqueles que usam e associam sem saberem e sem terem necessidade de saber que categorizam e associam, isso significa que se passa do uso prático para o uso reflexivo, da "analogia como esquema prático da ação ritual para a analogia como objeto de reflexão e como método racional do pensamento"⁴⁴.

A analogia prática, contextual, produto de situações e sempre reempregada em

⁴¹ C. Lévi-Strauss, *La Pensée sauvage*, Plon, 1962, p. 294-295 [N.T.: Obra disponível em português sob o título *O pensamento selvagem*, tradução de Maria Celeste da Costa e Souza e Almir de Oliveira Aguiar, publicada pelas Editoras Nacional e da USP].

⁴² C. Lévy-Brühl, *La Mentalité primitive*, PUF, 1960, p. 85.

⁴³ J. Goody, *La Raison graphique*, op. cit., p. 131.

⁴⁴ P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, op. cit., p. 425.

novas situações só poderia ser sistemática se os contextos estivessem congelados, sempre imutáveis. O variável, o contraditório, o parcial, o ilógico, eis as formas sociais orais e os modos de conhecimento que lhes estão vinculados, vistos através de determinadas formas sociais escriturais. Não se deve atribuir mais coerência aos modos de conhecimento do que eles já são portadores, como tem sido defendido pelos estruturalistas⁴⁵, nem conjecturar um espírito ilógico, incoerente, contraditório (no caso extremo, próximo do comportamento do louco) como é apontado por tantos antropólogos (colocando desta maneira na cabeça dos sujeitos sociais o produto da relação entre dois universos sociais diferentes). As contradições são perfeitamente coerentes do ponto de vista da lógica social das formas sociais orais.

O “pensamento mítico” (“mágico”, “selvagem”, etc.) é definido, com frequência, pelo fato de que ele não dissocia as palavras e as coisas, a linguagem e o real. E. Cassirer caracteriza o mito pela “relação de identidade, de coincidência completa entre a ‘imagem’ e a ‘coisa’, entre o nome e o objeto”⁴⁶. E. Sapir sublinha “o sentimento difuso - em particular, nos primitivos - de uma quase

identidade ou de uma correspondência estreita entre a palavra e a coisa”⁴⁷. R. Horton define o pensamento mágico como um pensamento no qual “as palavras, as idéias e o real estão intrinsecamente ligados”⁴⁸. Por sua parte, B. L. Whorf observou que no “universo mental dos hopi”, o “pensamento” não está isolado do “espaço real”⁴⁹. Não será possível continuar a enumeração dos autores que têm apresentado o pensamento mítico desta maneira. Alguns acrescentaram que a indistinção atinge não somente “linguagem” e “real”, “palavras” e “coisas”, mas ainda, de modo mais preciso, linguagem/pensamento/sujeito falante/real.

Ora, uma vez mais, esta característica do pensamento mítico se compreende perfeitamente se o considerarmos como sendo produzido em formas sociais orais, no âmago das quais a linguagem e a fala

⁴⁵ Ver J. Goody, *La Raison graphique*, op. cit., e especialmente o cap. IV: “Ecriture et classification ou l’art de jouer sur les tableaux”, p. 108-139.

⁴⁶ E. Cassirer, *Langage et mythe*, Minuit, 1973, p. 75 (N.T.: Obra disponível em português sob o título *Linguagem e mito*, tradução de J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman, revisão de Mary Amazonas Leite de Barros, publicada pela Editora Perspectiva na col. “Debates”).

⁴⁷ E. Sapir, *Linguistique*, Minuit, 1968, p. 35.

⁴⁸ Citado em J. Goody, *La Raison graphique*, op. cit., p. 93.

⁴⁹ B. L. Whorf, *Linguistique et anthropologie*, Denoël/Méditations/Gontibier, 1969, p. 97.

só existem nas múltiplas relações sociais, complexas, circunstanciadas, imbricadas em atos e ações particulares. A partir do momento em que se considera a imbricação da palavra na ação e nos corpos daqueles que falam, se compreende a razão pela qual a linguagem (à semelhança do que dissemos a respeito do “saber” ou da “cultura”) é uma prática que se ignora como tal, que se esquece no seu funcionamento para se fundir em seus atos, ações, acontecimentos, situações... Nada permite deslocar ou descolar o sujeito falante de sua fala para lhe fazer entrever seu funcionamento interno.

Se o nativo destas formações sociais simboliza, produz sentido, classifica o universo, isto é, produz uma distância simbólica entre ele mesmo e o mundo através de suas práticas de linguagem, ele não pensa essas operações como acabamos de enunciá-las.

Nas formações sociais em que, em nenhum momento, o saber é separado das práticas sociais do grupo, mas se transmite na prática, no âmago da prática, numa participação, numa mimese e numa identificação, o que é feito (dizendo), o que existe e o que é dito (fazendo, agindo) é absolutamente indissociável. Os sujeitos sociais estão presos na linguagem

e não exercem nenhuma influência sobre esta como tal. Eles não separam a atividade diferenciante e sistematizante daquilo que ela diferencia e sistematiza. Sem falar de ciência da linguagem, é um retorno reflexivo sobre a fala que é interdito por sua imbricação em cada situação e em cada operação sobre o mundo e sobre os outros. Não é surpreendente que, como relatou J. Goody a propósito das línguas Lo Dagaa e Gonja, não haja “nenhuma palavra para dizer ‘palavra’”⁵⁰. Não existe nenhuma confusão, propriamente falando, entre as palavras e as coisas, mas uma lógica social particular no cerne da qual a distinção entre a “linguagem” e o “mundo” não é pertinente. Distinguir entre as “palavras” e as “coisas” supõe, de fato, um conjunto coerente de transformações sociais logicamente ligadas, tais como o surgimento da escrita, de uma instituição de poder separado, etc.

2. Formas escriturais-escolares de relações sociais

Entremos, agora, numa configuração social de conjunto completamente distinta: a França urbana do fim do século

⁵⁰J. Goody, *La Raison graphique*, op. cit., p. 202.

XVII à primeira metade do século XIX. Apesar das diferenças importantes entre Charles Démia que abre sua primeira escola para os meninos pobres da paróquia Saint-Georges, em Lyon, em 1667; J. B. de La Salle em torno de quem, por volta de 1681, se constitui o grupo dos Irmãos das Escolas Cristãs; e personalidades, tais como Laborde, de Gérando, de Lasteyre, Jomard e Gaultier, sob a responsabilidade dos quais as escolas ditas Mútuas foram criadas à partir de 1815, é possível assisti à constituição de formas relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais: certas formas escolares de relações sociais. Resumiremos em cinco pontos as características destas formas:

1) A escola como espaço específico, separado das outras práticas sociais (em particular, as práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados. A escrita que permite a *acumulação da cultura até então conservada no estado incorporado* torna cada vez mais indispensável a aparição de um sistema escolar. Com a generalização das culturas escritas em campos de práticas heterogêneas, a escola torna-se o lugar cada vez mais central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de

sujeitos sociais que se destinam a tipos de atividades e a posições sociais muito diferentes.

Podemos tomar o exemplo das escolas lassaleanas. São lugares fechados específicos. Primeiramente, estas escolas são lugares fechados aos olhares exteriores e, poderíamos dizer, heterônomos. Em segundo lugar, as "escolas" estão socialmente separadas das famílias⁵¹. Enfim, as escolas não são lugares "profissionais", nem "religiosos", mas lugares no âmbito dos quais a religião (entre outras coisas⁵²) é escolarizada. O ensino dos Irmãos não se reduz ao catecismo e, sobretudo, este catecismo é escolarmente transmitido, submetido à lógica escolar da transmissão dos saberes.

2) A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos quanto à prática dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito

⁵¹ J. B. de La Salle, *Conduites des écoles chrétiennes*. Introduction et notes comparatives avec l'édition princeps de 1720, *Procure générale*, 1951, p. 235-237.

⁵² J. Hébrard, "La scolarisation...", op. cit., p. 7-58.

da palavra) se articula a um modelo explícito, objetivado e fixo de saber a transmitir. Os saberes objetivados, explicitados, fixos, que se pretende transmitir colocam um problema historicamente inédito quanto ao modo de transmissão do saber. Trata-se de fazer interiorizar, pelos alunos, determinados saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita (através de um trabalho de classificação, divisão, articulação, estabelecimento de relações, comparação, hierarquização, etc.); trata-se de fazer reviver, por um trabalho vivo específico (a prática pedagógica), os resultados do trabalho passado. Historicamente, a pedagogização, a escolarização das relações sociais de aprendizagem é indissociável de uma *escrituralização-codificação dos saberes e das práticas*. Uma pedagogia do desenho, da música, da atividade física, da atividade militar, da dança, etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita esportiva, uma escrita militar, uma escrita da dança. Escritas que exigem quase sempre a utilização de gramáticas e teorias das práticas⁵³. O modo de socialização escolar é, portanto, indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir. As escolas lassaleanas - como as de Démi e as escolas mútuas - são modelos

do ponto de vista da codificação do conjunto das práticas escolares: dos saberes ensinados aos métodos de ensino, passando pelos aspectos mais insignificantes da organização do espaço e do tempo escolar, nada é deixado ao acaso, tudo é objeto de escrita, decomposição, fixação dos movimentos e das seqüências, permitindo assim uma sistematização reforçada e um ensino simultâneo. E como tudo foi escrito, previsto, controlado, codificado por antecipação numa série fastidiosa de descrições-prescrições, certos mestres bem formados podem passar despercebidos em proveito de funcionamentos escolares mais estritos. J. B. de La Salle sabia bem que - por exemplo, para que em todos os lugares onde se instalassem as escolas fossem uniformes as práticas (ou seja, que estas se repetissem sem variações) - era necessário fixar regras escritas que cada mestre deveria respeitar ao pé da letra, isto é, sem interpretação que pudesse introduzir modificações: "Foi necessário

⁵³ F. Dagognet, *Ecriture et iconographie*, Paris, Vrin, 1973; M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975 [N.T.: Obra disponível em português sob o título *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*, tradução de Lúcia M. Ponde Vassallo, publicada pela Editora Vozes]; G. Vincent, *L'Ecole primaire* ..., op. cit./.

instituir esta 'Conduta das escolas cristãs' a fim de que tudo seja uniforme em todas as escolas e em todos os lugares onde existem Irmãos deste Instituto a fim de que, nessas escolas, as práticas sejam sempre as mesmas. O homem está tão sujeito à frouxidão - e, até mesmo, às mudanças - que tem necessidade de regras por escrito, mantendo-o em seu dever e impedindo-o de introduzir alguma coisa de novo e, deste modo, destruir o que foi sensatamente estabelecido"⁵⁴. Quando os diferentes membros da comissão de ensino se reuniram para criar uma Escola Mútua modelo, em Paris, no ano de 1815, mostraram preocupação em relação aos materiais pedagógicos: preparação de silabários, confecção de quadros de leitura, escrita e aritmética, quadros de sentenças morais, redação de um manual de maneira a difundir o método e seus procedimentos.

3) A codificação dos saberes e práticas escolares torna possível uma *sistematização do ensino* e, deste modo, permite a *produção de efeitos de socialização duráveis*, registrados por todos os estudos elaborados sobre os efeitos cognitivos da escola⁵⁵. A forma escolar de aprendizagem se opõe então, ao mesmo tempo, à aprendizagem no âmago de formas sociais orais, pela e na

prática, sem nenhum recurso à escrita (trata-se sobretudo, conforme a expressão de G. Delbos e P. Jorion, de uma "transmissão de trabalho" ou de "experiências", já que nenhum saber aparece verdadeiramente como tal⁵⁶) e à aprendizagem do "ler" e do "escrever" não sistematizado, não formalizado, não durável.

4) A escola - como instituição na qual se fazem presentes formas de relações sociais baseadas em um enorme trabalho de objetivação e de codificação - é o lugar da *aprendizagem de formas de exercício do poder*. Na escola, não se obedece mais a uma pessoa, mas a regras supra-pessoais que se impõem tanto aos alunos quanto aos mestres. Aliás, o professor primário - enquanto detentor de uma competência específica, garantida pelo "título" ou "diploma" (reconhecimento formal de uma competência mensurável por ser objetivada) - é um agente intercambiável que entra em relações institucionais objetivadas. A forma de exercício do

⁵⁴ J. B. de La Salle, *Conduites...*, op. cit., p. 5.

⁵⁵ S. Scribner e M. Cole, *The Psychology of Literacy*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, 1981, 335p.

⁵⁶ G. Delbos e P. Jorion, *La Transmission des savoirs*, M.S.H., 1984, p. 310.

poder que se instaura na escola, fundada na objetivação e na codificação das relações sociais, repousa sobre uma dominação legal no sentido em que foi definida por M. Weber: “o detentor legal-tipo do poder, o ‘superior’, quando institui e, portanto, quando dá ordens, obedece, por sua vez, à ordem impessoal pela qual ele orienta suas disposições, (...) ao obedecerem ao detentor do poder, os membros do agrupamento não estão obedecendo à sua pessoa, mas a regulamentos impessoais”⁵⁷. A relação entre os alunos e o mestre no espaço escolar é mediatizada pela regra geral, impessoal, do mesmo modo que com o direito codificado. Além do mais, como escreveu P. Bourdieu, “a codificação está vinculada à disciplina e à normalização das práticas. Quine diz, alhures, que os sistemas simbólicos ‘normatizam’ o que codificam”⁵⁸. A codificação da organização das próprias práticas e saberes escolares (por exemplo, codificação gramatical) é correlativa de processos extra-escolares – principalmente, estatais⁵⁹ –, de codificação e, deste modo, está indissociavelmente ligada a um modo particular de organização e de exercício do poder.

A escola lassaleana – como a de C. Démiá – se caracteriza bem pela submissão a regras impessoais. O mestre dirige-se aos alunos na 2ª pessoa do plural [“vós” e não “tu”] e

não se permite insulta-los; quando castiga deve limitar-se a aplicar a lei e não responder a “nenhum desejo de vingança particular”⁶⁰. Não é o mestre como pessoa particular que aplica o castigo, mas limita-se a ser o representante de regras escritas gerais, supra-pessoais. Ele mesmo deve se submeter às “sentenças”, impondo-se o silêncio, mostrando em cada momento o exemplo daquele que cumpre as “regras”. Aliás, J. B. de La Salle explica que “o mestre fará com que os alunos entendam que devem guardar silêncio, não porque ele está presente, mas porque Deus os vê, e esta é a sua Santa Vontade”⁶¹. O aluno e o mestre se colocam no plano exteriorizado, objetivado das sentenças escritas; aliás, não é por acaso que, desde o fim do século XVII, a palavra “regra” “assumiu o sentido de instrução regulamentar, deixando de designar a regra de vida”⁶².

⁵⁷ M. Weber, *Economie et société*, Plon, 1971, p. 233 [N.T.: Obra disponível em português sob o título *Economia e Sociedade*, publicada pela Editora da Universidade de Brasília].

⁵⁸ P. Bourdieu, “*Habitus...*”, op. cit., p. 41.

⁵⁹ R. Chartier, “*Les pratiques de l’écrit*”, in *Histoire de la vie privée*, tomo III, De la Renaissance aux Lumières, Paris, Ed. du Seuil, 1986 [N.T.: Obra disponível em português sob o título *História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes*, tradução de Hildegard Fiest, publicada pela Editora Companhia das Letras]; M. Weber, *Economie et société*, op. cit.

⁶⁰ J. B. de La Salle, *Conduites...*, op. cit., p. 155.

⁶¹ Id., ibid., p. 123.

⁶² G. Vincent, *L’Ecole primaire...*, op. cit., p. 32.

O mestre deve intervir o mínimo possível: "Ele há de preocupar-se em interrogar muito e falar pouco"⁶³. Em todas as suas práticas, o mestre testemunha o fato de que não é uma "pessoa". No universo fechado e esquadrinhado pelo programa (plano que uma razão escrita se propõe a aplicar), o mestre é despersonalizado. O mestre preserva, o mais freqüentemente possível, o silêncio e, para isso, utiliza determinados "sinais". Quando uma "falta" é cometida por um educando, o mestre indica, com seu "sinal", a "sentença" infringida que se encontra afixada na parede; depois, manda-o aproximar-se para castigá-lo com a fêrula ou lhe mostrar, com a ponta de seu "sinal", o lugar onde será punido.

Se essas escolas podem funcionar com tão pouca intervenção "pessoal" do mestre, não é por efeito da crença na presença de um Deus que veria e vigiaria tudo⁶⁴, mas pelo conjunto dos "mecanismos" objetivados na escrita, preparados, codificados, regulados pelas codificações escritas. Com as sentenças afixadas, os cartões com o alfabeto ou as sílabas, o quadro, as divisões e a sucessão das partes dos saberes, aperfeiçoados pela "Conduta", o uso dos sinais, a fixação de um programa cotidiano, semanal e anual,

a manutenção de "catálogos" (de recepção, de mudanças de lição, da ordem das lições, das qualidades dos alunos, dos primeiros bancos, dos visitantes e ausentes), os educadores dessas escolas põem fim ao "improviso" que é a característica das aprendizagens não institucionais, não sistematizadas, não formalizadas, peculiares das formas sociais orais que colocam em cena determinadas pessoas que adaptam seu saber a situações particulares. É a estabilização institucional da situação e a estabilização escritural do sentido (que, de fato, são apenas uma única e mesma coisa) que tornam o "sentido" fixo e impessoal. Acontecimento sociolinguístico banal: ao congelarem os "contextos", os educadores congelam, estabilizam, fixam o sentido dos enunciados produzidos que, às vezes, nem chegam a ser "enunciados" pelos mestres, mas simplesmente "designados" (as "sentenças").

Limitando o máximo possível o esquema de interação verbal dentro da

⁶³ J. B. de La Salle, *Conduites...*, op.cit., p. 101.

⁶⁴ É desta maneira que certos historiadores explicam o que torna possível a relação pedagógica. Cf. especialmente F. Delforge, *Les Petites écoles de Port-Royal, 1637-1660*, Paris, Les Editions du Cerf, 1985: "O mundo em duas dimensões, onde tudo se reduz à ação do homem sobre o seu semelhante, dá lugar ao mundo em três dimensões onde o educando e o educador se colocam juntos na dependência de Deus" (p. 269).

sala de aula à troca de perguntas, de subperguntas e de respostas que devem corresponder a quatro "condições": "-1º que sejam curtas, -2º que tenham um sentido completo, -3º que sejam evidentes, -4º que as respostas sejam proporcionais ao entendimento dos alunos, não dos mais capazes, nem dos mais espertos, mas dos medíocres, de sorte que a maior parte deles possam responder facilmente às perguntas que lhes serão propostas"⁶⁵, J. B. de La Salle pretendeu despersonalizar as relações sociais, constituir o educando como aluno-disciplinado e limitar toda polissemia que impedisse o bom desenvolvimento das atividades escolares (como é o caso, por exemplo, em relação à ordem militar).

Tal aprendizagem submetida a regras impostas do exterior vai, rapidamente, sofrer uma crítica. Aprender conforme determinadas regras sem as compreender vai, em breve, ser rejeitado. A transformação do discente disciplinado e "adestrado" em aluno "inteligente" que supõe uma outra relação com regras impessoais irá operar-se, em primeiro lugar, no interior das Escolas Mútuas. A correção corporal é condenada e, com ela, as Escolas dos Irmãos nas quais os alunos são esmagados "sob o peso das fórmulas

áridas, das regras vazias de sentido, onde o aluno não tem nada a procurar, nem a desejar, onde é servilmente acorrentado a uma imitação maquinal"⁶⁶. O "adestramento" é, portanto, vivamente rejeitado. Tudo o que é ensinado deve ser explicado, a disciplina não deve ser suportada, mas compreendida e aceita. Trata-se sempre de agir conforme as regras impessoais, independente da vontade dos indivíduos (o mestre e os monitores), mas sem as impor, passando por cima do "consentimento" dos alunos. Ao compreender as regras, o aluno se apropria delas por si mesmo e pratica uma espécie de auto-disciplina, um "self-governement": "A razão é, portanto, o poder sobre si mesmo que substitui o poder de um outro, exercido a partir do interior"⁶⁷.

Não é por acaso que a escola mútua é, na própria época de seu funcionamento, comparada explicitamente ao regime constitucional: "O ensino mútuo é o regime constitucional introduzido na

⁶⁵ J. B. de La Salle, *Conduites...*, op.cit., p. 102.

⁶⁶ De Gérando citado em G. Vincent, *L'Ecole primaire...*, op.cit., p. 78.

⁶⁷ G. Vincent, *L'Ecole primaire...*, op. cit., p. 79.

educação; é a carta que assegura à criança a parcela de sua vontade na lei à qual obedece”⁶⁸.

Se a relação com regras impessoais parece ter mudado, estas últimas continuam onipresentes na organização das práticas escolares. Mais que nunca, o método mútuo organiza a relação com uma autoridade impessoal da qual, uma vez mais, mestres e monitores são apenas servidores. Atrás do estrado sobrelevado onde se encontra a escrivaninha do mestre, acha-se um crucifixo, o busto do Rei, a inscrição “Luiz XVIII, Rei da França, Protetor das escolas elementares”, além de toda uma série de sentenças de ordem moral.

Como a codificação da organização das atividades escolares é esmiuçada ao extremo, os mestres podem empregar, em lugar da voz, os “sinais” das mãos e dos braços, o apito, a campainha e o gesto para ordenar as atividades: “Para conduzir e aperfeiçoar corretamente dezenas ou centenas de alunos, os responsáveis do ensino mútuo previam ordens precisas, rápidas, imediatamente compreensíveis (...). Não é possível deixar-se levar pela improvisação, pela iniciativa dos monitores ou sequer por uma escolha mais ou menos arbitrária do mestre. Assim, todos os ‘Tratados’ ou ‘Manuais’ relativos ao ensino mútuo insistiam sobre a necessidade

material de uma codificação rigorosa e minuciosa. A maior parte deles incluem – sob forma de quadro – o detalhe integral dos ‘sinais’ a utilizar e dos movimentos correspondentes a executar. Neste nível, a comunicação é toda mecânica e inteiramente hierarquizada”⁶⁹.

5. Enfim, para ter acesso a qualquer tipo de saber escolar, é necessário dominar a “língua escrita” (do grafismo à redação e à gramática, introduzidos pela Escola Mútua, passando pela leitura). O ensino de uma língua escrita codificada, fixa, normatizada, é possível somente pelo trabalho escritural sobre as práticas de linguagem operado por gerações de gramáticos e professores. O objetivo da escola é ensinar a falar e escrever conforme as regras gramaticais, ortográficas, estilísticas, etc. Ora, é preciso voltar ao que se tornou uma evidência cultural: a escola é o lugar de aprendizagem da língua. Assim é que os pedagogos pretendem inculcar nos alunos uma verdadeira relação com a linguagem

⁶⁸ P. Guizot, *Conseils de morale ou Essais sur l'homme, les mœurs, les caractères, le monde, les femmes, l'éducation*, tomo 2, 1828, p. 89. citado por P. Lesage, *L'Enseignement mutuel de 1815 aux débuts de la III^e République. Contribution à l'étude de la pédagogie de la lecture et de l'écriture dans les écoles mutuelles*, Tese de doutorado de 1^o ciclo, Université Paris V, 1972, p. 253.

⁶⁹ P. Lesage, *L'Enseignement mutuel...*, op.cit., p. 103.

e com o mundo: um outro domínio simbólico, secundário, que vem ordenar e julgar o que se refere ao simples hábito, ao simples uso. É isso que L. S. Vygotski⁷⁰ (1985) tinha percebido perfeitamente. A escola preconiza a retomada reflexiva, o domínio explícito e consciente conduzido, às vezes, por metalinguagens, regras e definições. A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma *relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo*.

3. Formas sociais e construção do objeto

Procedendo a esta comparação e à análise sociogenética da forma escolar das relações sociais como forma social escritural-escolar constitutiva de uma relação com a linguagem específica, e na sua articulação com formas de exercício do poder, torna-se possível, em primeiro lugar, uma teoria do "fracasso escolar" que se refere, ao mesmo tempo, a uma *antropologia do poder* e a uma *antropologia do conhecimento*⁷¹.

Parece-nos, com efeito, que a sociologia da educação é indissociável de uma sociologia do conhecimento (dos modos de conhecimentos) e de uma

sociologia do poder (das formas de exercício do poder). O que acabamos de lembrar indica que é indispensável pensar a articulação (e as ligações de homologia) entre formas de exercício do poder e formas assumidas pelas relações sociais de "aprendizagem". O que mostram as análises apresentadas acima é que, ao mesmo tempo em que se constroem saberes e relações com a linguagem e com o mundo, certas modalidades da relação com o outro se aprendem em formas de relações sociais específicas que correspondem a modalidades do poder⁷².

Pensando a realidade escolar em termos de forma escolar de relações sociais, apresenta-se a possibilidade de questionar a relação entre grupos sociais e formas sociais. Uma forma de relações sociais, do mesmo modo que a relação com o mundo que lhe é indissociável,

⁷⁰ L. S. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris, Metailon/Ed. sociales, 1985, 416 p. [N.T.: Obra disponível em português sob o título *Pensamento e Linguagem*, tradução de Jefferson Lutz Camargo e revisão técnica de José Cipolla Neto, publicada pela Editora Martins Fontes].

⁷¹ B. Labire, *Formes sociales scripturales...*, op.cit.

⁷² Em Norbert Elias par lui-même, Fayard, 1990, Elias escreve: "O parlamentarismo, entretanto, é essencialmente uma maneira de resolver conflitos sem recorrer à violência; ora, os alemães nunca chegaram a aprender isso. Ele exige um enorme domínio de si. As técnicas necessárias para isso não podem ser desenvolvidas sob um regime absolutista" (p. 78). Ele põe, assim, explicitamente em paralelo certas formas de exercício do poder e as características sociais-mentais dos "habitus".

nunca é a propriedade exclusiva de um grupo social: uma forma não é uma coisa que fosse possível possuir como se possuem bens. Falar, por exemplo, de “escola burguesa” ou “capitalista” é operar a reificação de uma realidade relacional complexa. A escola não é redutível a uma escola de grupo ou classe, mesmo se ela contribui para produzir e reproduzir as diferenças entre os grupos ou classes da formação social. Os grupos não existem independentemente das formas de relações sociais no âmago das quais eles se constituem.

Da mesma maneira, falar de forma de relações sociais permite evitar a confusão entre instituição e forma (instituição escolar e forma escolar). Como Michel Foucault pôde colocar a ênfase sobre os dispositivos transversais em relação às divisões institucionais (escola, prisão, hospital, caserna, etc.), pode-se perceber certas formas sociais que atravessam diversas instituições. A forma escolar das relações sociais não se detém às portas da instituição escolar e, inversamente, a instituição escolar pode ser atravessada por formas de relações sociais diferentes (que se pense, notadamente, nas formas sociais orais que os alunos mais estranhos à lógica social do universo escolar tentam impor ao grupo quando se encontram em grande número na mesma classe ou no mesmo estabelecimento).

Falar de forma de relações sociais desencadeia, também, uma reflexão antropológica fundamental sobre o vínculo entre o social, o cognitivo e a linguagem⁷³. A forma assumida pelos laços sociais é indissociável das múltiplas práticas de linguagem que, aliás, são uma dimensão constitutiva dessa forma. Como o vínculo social é, de saída, da ordem da linguagem e a consciência “individual” toma forma somente através da linguagem (certas práticas de linguagem sempre específicas), o tipo de consciência, de relação de um indivíduo com o mundo e com os outros, varia com as formas estabelecidas pelos vínculos sociais; a lógica cognitiva não é senão a lógica das formas de relações sociais.

A maneira como formulamos os problemas implica logicamente um recurso constante aos problemas teóricos, esquemas de interrogação, etc., de diferentes disciplinas científicas: Antropologia, Lingüística, Psicologia, História, Sociologia. O trabalho de B. Bernstein constitui já um belo exemplo de *superação das fronteiras disciplinares* entre Lingüística, Psicologia e Sociologia⁷⁴. Este autor coloca em jogo uma

⁷³ B. Labire, “Sociologie des pratiques d’écriture...”, op. cit.

⁷⁴ Poderíamos também referir-nos ao trabalho de Pierre Bourdieu ou às tentativas metodológicas enunciadas por R. Chartier em “Le monde comme représentation”, in Annales E.S.C., nov.-dez. de 1989, p. 1505-1520 [N.T.: Este último texto conta com versão em português sob o título “O mundo como representação”, publicado em Estudos Avançados, vol. 5, nº 11, 1991, com tradução de Andréa Daberi].

construção complexa do objeto que não fica incomodado com as fronteiras acadêmicas clássicas e não reduz a sociologia da educação a uma sociologia da transmissão dos saberes.

Enfim, a sociologia da educação é uma condição geral de toda Sociologia. Ela permite não esquecer que os sujeitos sociais têm uma história, uma gênese, e não são agentes de interações anônimas, sem passado, etc. Os sujeitos sociais não estão dotados "naturalmente" de processos interpretativos mas de história, de socialização; ora, é a análise dos procedimentos sócio-históricos de interpretação que deve constituir um dos objetos da Sociologia (e não a dos procedimentos interpretativos naturalizados e des-historicizados). De fato, deste ponto de vista, toda Sociologia - qualquer que seja seu objeto de pesquisa, seu terreno de investigação - deveria ser também uma sociologia da educação já que uma prática não é compreensível sem uma relação com o modo de apropriação (ou modo de aquisição) desta prática e por referência à história dos sujeitos sociais que a realizam.

III- ESCOLA E FORMA ESCOLAR, HOJE

As numerosas críticas - quase sempre, contraditórias - cujo alvo, há vários anos, tem sido a instituição escolar induzem a

que se evoque uma "crise" da escola. As reformas institucionais e pedagógicas se sucedem, contribuindo assim para transformar os contornos da escola, a maneira como é percebida e as práticas dos diferentes grupos sociais a seu respeito. Nesta conjuntura, é permitido se perguntar em que medida o que está em causa é a forma escolar e sua predominância no modo de socialização peculiar das nossas formações sociais. O estudo, hoje, das práticas socializadoras na escola e fora dela, *situado na perspectiva sócio-histórica*, permite defender a idéia de uma predominância da forma escolar nos processos de socialização e formular a hipótese de que as transformações da instituição escolar e das relações dos diferentes grupos sociais com ela participam desta predominância.

1-Predominância da forma escolar

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços⁷⁵ - entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância;

⁷⁵ Sobre esta questão, cf. G. Vincent, *L'Ecole primaire...*, op.cit., assim como os parágrafos precedentes deste artigo.

a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. Este não tem cessado de se estender e se generalizar para se tornar o modo de socialização dominante de nossas formações sociais.

A predominância da forma escolar, do modo escolar de socialização é visível, em primeiro lugar, no rápido desenvolvimento da própria escolarização. Tal desenvolvimento, manifesto desde o século XIX, não tem cessado de se ampliar ao longo de nosso século e, em particular, acelerou-se após a Segunda Grande Guerra e nos anos 60.

Não é inútil, certamente, retomar alguns dos elementos relevantes deste "processo de escolarização"⁷⁶:

- escolarização das aprendizagens profissionais (LEP, IUT, BAC⁷⁷ profissionais);
- generalização da passagem para o secundário;
- prolongamento da escolaridade para quem e além da escolaridade

obrigatória. A escolarização da quase totalidade das crianças de quatro anos em maternais e o crescimento espetacular dos efetivos nos liceus e nas universidades dão testemunho de uma escolaridade cada vez mais longa na França.

A escola e a escolarização foram desenvolvidas até se tornarem essenciais na produção e reprodução de nossas formações sociais, das hierarquias, das classes... que as constituem. Se, no período anterior aos anos 60, "a origem social determinava diretamente o nível de inserção profissional e social, sendo que a escola desempenhava apenas um papel anexo"⁷⁸, hoje, as trajetórias sociais e profissionais são fortemente tributárias das trajetórias escolares.

As classificações escolares são classificações sociais, cujos efeitos se fazem sentir em domínios da vida social afastados do domínio escolar e se prolongam bem além do fim da escolaridade. Se estas classificações escolares agem fortemente sobre a vida

⁷⁶ R. Bernard, "Quelques éléments sur le procès de socialisation et la socialisation scolaire", in Les dossiers de l'éducation, n° 5, 1984, p. 17-22.

⁷⁷ N.R.: LEP = *Liceu de Ensino Profissionalizante*; IUT = *Instituto Universitário Técnico*; BAC = *conclusão do 2º grau*.

⁷⁸ B. Charlot, *L'Ecole em mutation*, Payot, 1987, p. 108.

profissional, elas afetam de fato o conjunto das relações sociais e das práticas. A “excelência escolar” é “consagrada norma de excelência universal, reconhecida mesmo por aqueles que não vão à escola ou nela não são bem sucedidos”⁷⁹.

Sabe-se, sobretudo a partir dos trabalhos de Pierre Bourdieu⁸⁰, que as diferenças em matéria de práticas culturais, como também esportivas ou alimentares..., reenviam, em parte, às diferenças de capital escolar e que as classificações estabelecidas pelos sujeitos sociais entre eles têm relação de homologia com as classificações escolares (isto é, ao menos parcialmente, são fundadas sobre princípios análogos às classificações escolares).

Enfim, numerosos problemas sociais são construídos a partir de critérios escolares de julgamento, como é por exemplo o caso do “iletrismo”: “A escola representou e representa um papel determinante na construção social do iletrismo, não tanto porque ela não saiba responder às dificuldades de aprendizagem de um grande número de jovens, mas porque a tomada de consciência do fenômeno do iletrismo, sua designação, suas interpretações e as iniciativas para superá-lo, dependem de

uma abordagem, prioritariamente escolar, das realidades sociais”⁸¹.

Além da importância da escola e da escolarização nas nossas formações sociais, do papel das classificações, julgamentos e percepções escolares fora da instituição escolar, a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais: “(...) nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrado das escolas de cultura geral ou de formação profissional”⁸².

Encontram-se, hoje, numerosos elementos e traços da forma escolar (certamente, em graus diversos) nas práticas socializadoras de uma fração crescente das famílias, nas atividades “peri-escolares”⁸³, nos estágios de formação, etc.

⁷⁹ P. Perrenoud, *La Fabrication de l'excellence scolaire*, Droz, 1984, p. 85.

⁸⁰ Em particular, P. Bourdieu, *La Distinction*, Minuit, 1978.

⁸¹ A.-M. Chartier e J. Hébrard, “Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme”, in J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginot e B. Labire (sob a direção de), *L'Illettrisme* em questions, Lyon, PUL, 1992.

⁸² P. Perrenoud, *La Fabrication...*, op.cit., p. 73.

⁸³ N.R.: O prefixo de origem grega “peri” significa “em torno de”.

A tendência de numerosas famílias (principalmente nas classes superiores e médias) de multiplicar as atividades “extra-escolares” para os filhos é um exemplo de tal situação. Deve-se sublinhar, de saída, o sentido dado a estas atividades por uma série de pais: eles procuram não somente uma ocupação do tempo livre para os filhos e a aquisição de saberes específicos, mas também a “aprendizagem da disciplina”, “o gosto pelo esforço”, etc.⁸⁴, exprimindo assim suas preocupações “educativas”.

As atividades organizadas, enquadradas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças; tendem a garantir sua ocupação incessante, ocupação cuja função consiste não tanto em enquadrar e vigiar, mas gerar disposições em relação à regularidade, ao respeito pelo “emprego do tempo”... “Submeter o desenvolvimento de sua vida a uma divisão em seqüências temporais previstas antecipadamente e fazer as coisas somente na hora certa, não será esse o tipo de comportamento propício a adquirir a forma de uma moralidade que é a do dever?”⁸⁵

Uma parcela destas atividades dependem de aprendizagens no

decorrer das quais a repetição, o respeito pelas regras... são essenciais. É, singularmente, o caso da música e da dança (ao menos, em suas formas mais “clássicas”), cujos saberes e respectiva transmissão têm sido mais rapidamente codificados (solfejo, gamas, trabalho na barra...) ⁸⁶.

As atividades esportivas - cuja percepção mais corrente as associa menos espontaneamente ao “escolar” - não são, apesar disso, desprovidas de propriedades da forma escolar. Além de serem asseguradas por especialistas de “educação esportiva”, elas impõem um mínimo de disciplina e regras na aquisição das técnicas (neste aspecto, opõem-se aos jogos “livres”, às partidas de futebol perto dos prédios onde as crianças moram...) e tendem a organizar esta aquisição conforme uma progressão programada sob forma de seqüências sucessivas que dão lugar a exercícios repetitivos. São ainda caracterizadas pelo fato de que tendem a constituir

⁸⁴ Cf. D. Thin, *Pratiques et attitudes éducatives parentales, Dissertação de DEA em Sociologia e Ciências Sociais, Université Lumière Lyon 2, 1988.*

⁸⁵ G. Vincent, *L'Ecole primaire...*, op.cit., p. 41.

⁸⁶ A proprietária de uma academia de dança lembrou recentemente aos pais que “a academia é como uma escola: a assiduidade, a pontualidade e a regularidade são indispensáveis para que os alunos possam adquirir bases sólidas e duradouras”.

práticas corporais em práticas “para o corpo”, isto é, não tendo outro fim senão a educação, a formação dos corpos. Assim, estas atividades se identificam com a educação física ministrada na escola, tal como é analisada por Pierre Bourdieu: “A escola, lugar da *skhole*, do lazer, é o espaço em que certas práticas dotadas de funções sociais e integradas no calendário coletivo são convertidas em *exercícios corporais*, atividades cuja finalidade se encontra em si mesmas, espécie de arte pela arte corporal, submetidas a regras específicas cada vez mais irredutíveis a qualquer necessidade funcional e inseridas num calendário específico”⁸⁷.

Enfim nas classes superiores e médias, os pais – e, singularmente, as mães – tendem a se tornarem verdadeiros pedagogos para transformar a relação com os filhos em relações educativas, pedagógicas.

As classes populares – sobretudo, as mais dominadas no plano cultural – estão mais distantes do modo escolar de socialização. Para os pais destas crianças, separar práticas de cunho educativo de outras práticas sociais não tem nenhum sentido: isso é impensável salvo, talvez, para as práticas que se referem à escola

e para os pais menos distantes do universo escolar.

A multiplicação das atividades afeta de maneira diferente as crianças das famílias populares mais dominadas: trata-se não tanto de um procedimento “educativo” por parte dos pais, mas da entrega da responsabilidade pelos filhos a um conjunto de “interventores sociais”. O desenvolvimento das atividades “peri-escolares” nos bairros populares tende a garantir a ocupação sistemática das crianças e jovens, com o objetivo de tirá-los da rua e preservá-los da influência das famílias, cuja ação é freqüentemente considerada como nefasta. Aliás, tal opinião aparece com freqüência nos depoimentos de assistentes sociais e docentes: “As crianças de P... (bairro popular da região de Lyon) vão mais precocemente para a rua e gramados onde aprendem maus hábitos” (Diretor de *Centre aére*⁸⁸); “O problema dos ritmos de vida se põe toda semana e nos fins de semana: em um dia e meio de liberdade, as crianças se destroem! São necessárias atividades aos sábados

⁸⁷ P. Bourdieu, “Comment peut-être sportif?”, in *Questions de sociologie*, Minuit, 1980, p. 177.

⁸⁸ N.R.: Centro de atividades ao ar livre, destinadas aos alunos em férias.

e aos domingos" (Inspetor de Educação Nacional).

As ações organizadas visam não somente vigiar as crianças mas também levá-las a adquirir "hábitos de vida regular", assiduidade e pontualidade. Além disso, hoje, a maior parte das ações de "apoio escolar" estão incluídas nas atividades "peri-escolares", sendo que as exigências e as práticas da escola são, assim, parcialmente retomadas pelos animadores.

Enfim, paralelamente ao trabalho com as crianças, é freqüentemente examinada a necessidade de atuar junto aos pais "para educá-los", propondo-lhes estágios ou reuniões de formação sobre temas, tais como alimentação, higiene, sono, trabalho escolar...

Assim, a forma escolar atravessa as múltiplas práticas socializadoras. Encontra-se essa marca na socialização familiar (com certeza, nas classes superiores e médias, nas frações superiores das classes populares), nas atividades "peri-escolares" e, poderíamos acrescentar, nas formações de empresas, nos estágios de "inserção", etc. Progressivamente, o modo escolar de socialização, quer dizer, a socialização pensada e praticada como "educação", "pedagogia", etc., se impôs como

referência (não consciente), como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante.

Dizer que o modo escolar de socialização é dominante não significa que ele utilize as mesmas modalidades, em todos os lugares e circunstâncias, e que não existam resistências "objetivas" por parte dos sujeitos sociais socializados em outras formas de relações sociais⁸⁹. Deve-se contar, em especial, com as diferentes apropriações operadas pelos diversos grupos sociais.

O modo escolar de socialização pode ser dito dominante não somente porque a forma escolar está largamente difundida nas diversas instâncias socializadoras, mas também (e estes dois aspectos estão associados) porque a relação com a infância que ele implica, o tipo de práticas socializadoras que ele supõe, são os únicos a serem considerados como legítimos.

A maneira dominante de considerar as crianças como sujeitos

⁸⁹ Sobre as resistências "objetivas" (isto é, não necessariamente intencionais) dos alunos mais albeios à lógica escolar, ver B. Labire, *Formes sociales scripturales...*, op.cit.

sociais à parte, com direito a se tornarem objeto de ações específicas e adaptadas, resulta da relação com a criança, relação surgida com a forma escolar⁹⁰. Esta forma *sui generis* de relações com a criança, com as crianças, passa pela constituição da infância como categoria particular de sujeitos sociais separados, distintos dos outros sujeitos sociais, suscetíveis de um tratamento particular: a educação. Esta categoria é, aliás, subdividida à medida que se processa a instauração de instâncias educativas específicas a cada idade...

É neste sentido que estamos nos ocupando de atividades separadas das outras atividades sociais e de práticas distintas de outras práticas. A separação é manifesta quando estas atividades se desenvolvem em lugares específicos, separados de outros lugares da atividade social e sob a autoridade de especialistas, cuja ação é inteiramente orientada para a educação (situação tradicional da escola, mas que se tem encontrado também nas atividades "peri-escolares"). No entanto, hoje, o essencial está, talvez, não tanto na separação espacial, mas no fato de que se trata de práticas distintas por serem

pensadas e pretendidas como educativas ou, mais exatamente, por não terem outras funções sociais senão a de educar.

Quando se observam, hoje, as relações entre adultos e crianças nas nossas formações sociais, fica patente a propensão de transformar cada instante em um instante de educação, cada atividade das crianças em uma atividade educativa, isto é, uma atividade cuja finalidade é formá-las, formar seus corpos, formar seus conhecimentos, formar sua moral..., sendo que todos esses aspectos são indissociáveis.

2. "Crise" e "abertura" da escola em questão.

Podemos retornar agora à pergunta formulada no início: como interpretar os questionamentos sobre o funcionamento tradicional da escola, assim como as críticas das quais ela é objeto? Será que estas interrogações são o sinal de um enfraquecimento da predominância da forma escolar? Será que estamos assistindo à passagem do

⁹⁰ Sobre este ponto, cf. P. Ariès, *L'Enfant et la vie...*, op.cit., e G. Vincent, *L'Ecole primaire...*, op.cit.

modo escolar de socialização para um outro modo de socialização?

A escola está no centro de numerosos debates sociais através das questões das relações entre formação e desemprego, assim como daquelas relativas ao Desenvolvimento Social dos Bairros ou do Desenvolvimento Social Urbano. A questão do “fracasso escolar” é constituída como problema social em ligação com outros problemas sociais, tais como a “delinqüência”, a “integração”, a “marginalização”, o “iletrismo”... Entre as críticas, uma das mais freqüentes é a que denuncia a escola estando muito separada da realidade exterior, demasiadamente “fechada”. Aliás, os responsáveis pela escola no mais alto nível propõem o que chamam de “abertura” da escola. Assiste-se, assim, a um certo número de transformações: intervenção nas escolas de agentes exteriores à instituição (animadores, diversos interventores...), abertura das salas, proposição de atividades escolares mais “voltadas para o exterior”, maior inserção de certas famílias na escola, etc. Existe uma relativa alteração dos limites entre a escola e seu entorno, alteração que leva ainda a se perguntar se a forma escolar não está prestes a explodir ou, até mesmo, ser ultrapassada, substituída por uma outra forma.

De nossa parte, nossos trabalhos nos convidam a formular uma outra hipótese que é a seguinte: estas alterações dos limites da instituição escolar, estas incursões no domínio tradicionalmente reservado à escola por parte de agentes exteriores a ela ou mantidos afastados dela, esta “abertura” da escola para recuperar esta expressão resultante da prática, tudo isso é, pelo contrário e justamente, tornado possível pelo fato de que, em nossa formação social, o modo escolar de socialização é o modo de socialização largamente dominante e hegemônico. Dito de outro modo, o espaço escolar poderia se “abrir” porque esta “abertura” não colocaria em causa a predominância da forma escolar sobre a socialização. O modo escolar de socialização e a forma escolar não seriam, portanto, fundamentalmente afetados pelas transformações institucionais.

Detenhamo-nos um instante sobre este tema da “abertura” a propósito do qual deve-se observar que ele abrange realidades muito diferentes e que seu sentido varia em função dos sujeitos sociais ou grupos que dele se apoderam.

Se considerarmos as atividades dirigidas pelos docentes para seus alunos fora da escola por ocasião de saídas pontuais ou temporadas pedagógicas em estações de inverno ou no campo, etc., é necessário notar

que o trabalho realizado consiste em reutilizar o que é observado, vivido pelos alunos, segundo parâmetros escolares: escrita, transformação das experiências em saberes formalizados, objetivados, etc.

A respeito da intervenção de agentes exteriores à instituição escolar na escola e ao trabalho dos docentes com trabalhadores da área social: de um lado, isso ainda permanece marginal nas atividades da escola e dos docentes; de outro lado, trata-se de sujeitos sociais que tiveram uma longa escolarização. Os trabalhadores da área social não empregam um outro modo de socialização a não ser o modo escolar de socialização, tal qual o definimos nestas páginas (mesmo se eles propõem métodos ou práticas pedagógicas diferentes daqueles aplicados pelos docentes...). Além disso, tendem cada vez mais a reivindicar uma competência em matéria de luta contra o "fracasso escolar" e transformam sua intervenção no terreno do fracasso escolar e da escolaridade das crianças em fator de reconhecimento, de legitimação de suas ações e práticas, o que lhes permite acrescentar ou preservar seus lugares ou posições...

Também se afirma que a escola se abre para os pais. No entanto, como será possível não ver que os pais mais presentes nas escolas, que se expressam sobre questões

pedagógicas, são, antes de tudo, aqueles que têm um capital escolar importante e cujas práticas socializadoras não entram em contradição, pelo contrário, com o modo escolar de socialização?

Quanto à "abertura" às famílias mais populares, tudo indica que ela tem por objetivo tentar contornar as resistências à escolarização. Através de contatos mais estreitos com os pais, trata-se de transformar suas práticas socializadoras a fim de que estas correspondam melhor às expectativas da escola e reünam condições para uma escolarização mais eficaz das crianças.

Podemos, portanto, nos perguntar se a "abertura" da escola não é justamente possibilitada pela dominação, em nossa formação social, do modo escolar de socialização. A "abertura" da escola poderia pôr em perigo o monopólio dos docentes, como agentes detentores da competência pedagógica legítima, mas já não ameaçaria os fundamentos da educação escolar, nem seria a passagem do modo escolar de socialização para um outro modo. Ela poderia, ao contrário, contribuir para reforçar a dominância da forma escolar, favorecendo sua difusão fora da instituição escolar. A escola poderia se abrir porque ela socializa menos contra o "exterior" (as famílias, a rua...) e porque o "exterior" socializa mais como ela...

Se a escola teve de ser um mundo fechado, a fim de constituir a infância como um universo separado, não é necessário que ela mantenha tal postura depois que a separação da infância e a constituição da infância como categoria específica – que exige e tem necessidade de uma ação própria, ou seja, a educação infantil – estabeleceu-se solidamente nas nossas formações sociais.

Podemos nos perguntar se o que conduz a interpretar as transformações da instituição escolar e de suas margens como outras tantas manifestações de desescolarização e desagregação da forma escolar não é uma confusão entre forma e instituição. Aqui, precisamos reafirmar que a forma escolar não é estritamente confundida com a instituição escolar, nem limitada por ela, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais.

O sociólogo não deve deixar que lhe sejam impostas as categorias dos sujeitos sociais em luta no campo educativo: “escolar” e “não escolar”, escola “fechada” e escola “aberta”, pedagogia “tradicional” e pedagogia “nova”...

Não se pode confundir lutas pedagógicas, lutas entre pedagogos, com o questionamento da predominância da forma escolar e do modo escolar de socialização ou com o fim da forma

escolar. Tal confusão não permitiria pensar as “revoluções pedagógicas” do século XIX⁹¹ (passagem da imposição de regras de maneira mecânica, do exterior, para a imposição de regras por sua justificação e compreensão, ou seja, a adesão “refletida”) no âmbito da forma escolar, assim como de sua construção. A forma escolar construiu-se e se constrói nas lutas e transformações... Contudo, ao não situar o conjunto de acontecimentos no quadro de um processo histórico, torna-se impossível compreender as invariantes da forma escolar, as lutas e os conflitos através dos quais ela se constrói e perdura.

A situação atual pode parecer paradoxal. A forma escolar, o modo escolar de socialização dominam a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos docentes são retalhados, ameaçados... Entretanto, tal monopólio está ameaçado em nome da eficácia pedagógica, isto é, em nome dos resultados escolares, assim como em nome da “integração” das crianças e das famílias “populares” às normas dominantes, enquanto os métodos e o

⁹¹ Cf. G. Vincent, *L'Ecole primaire...*, op.cit., cap. 5.

funcionamento da escola são contestados e atacados pelos sujeitos sociais mais escolarizados.

A preocupação em remediar o que se designa como fracassos da escola leva quase sempre a reproduzir as práticas escolares e prolongar a escolarização, como é demonstrado pela multiplicação das ações de apoio escolar na periferia da escola ou pelas ações de luta contra o "iletrismo": "Todas as críticas endereçadas à uma instituição que fracassou ao ensinar a ler a um grande

número de jovens e adultos acabam exigindo mais da escola"⁹².

No momento em que a escolarização atingiu sua maior expansão, a escola tornou-se alvo de numerosas críticas porque a predominância da escola acarreta exigências maiores e mais diversificadas em relação à escolarização.

De certa maneira, a instituição escolar paga o "sucesso" do modo de socialização do qual ela tem sido o principal vetor e do qual, pode-se dizer, não tem mais o monopólio.

⁹² A.-M. Chartier e J. Hébrard, "Le rôle de l'école...", op. cit.