
EDUCAÇÃO E SABERES: A LEGITIMAÇÃO DE VERDADES E SUJEITOS

Janine Moreira (Doutora em Educação)
Professora da UNESC - SC

RESUMO

O texto constitui-se numa revisão bibliográfica e objetiva refletir o porquê, a despeito da crítica que a educação vem construindo, mesmo os chamados “professores críticos” não conseguem, de forma geral, construir de fato o conhecimento com seus alunos e romper com o “messianismo” de levar a verdade a eles. Percorrendo uma parte da trajetória da educação européia, estabelece relações entre a gradual legitimação de determinados saberes e sujeitos com o contexto social da época. Conclui com questões colocadas já no início: se quisermos romper com a diferenciação entre os saberes necessitamos romper com o olhar hierárquico com que nos direcionamos àqueles que não participam de nosso saber legitimado. Este seria o principal ponto para se conseguir construir o conhecimento com os alunos (em contexto escolar ou fora dele), assim como valorizar o saber que possuem.

Palavras-chave: Educação, saberes legitimados, relações desiguais.

ABSTRACT

The text constitutes on a bibliography review and its goal is to think about why the “critical teachers”, as a general form, do not achieve to build the knowledge with their students and to rupture with the “messianic” to conduct the truth to them. Going through a part of the European education trajectory, it establishes the relation between the gradual legitimation of some knowledge and subjects with the social context of the epoch. It concludes with questions put in the beginning if we want to rupture with the differentiation between the knowledge we need to rupture with the herarchical that direct us to those do not participate in our legitimated knowledge with the students as well as to valorize the knowledge that they have.

Keywords: Education, legitimated knowledge, unequal relation.

Provocações iniciais...

Foucault (2000; 2002)¹ já nos dizia que uma escola difere pouco de um hospital, de um asilo, de uma fábrica, e todos se parecem com uma prisão. Ivan Illich (1982)², defendendo uma sociedade sem escolas, mostra a necessidade de se superar a institucionalização das vidas em sociedade, que mutila o homem ao associar a permissão à criatividade e à criação com aquilo que as instituições ditam que é possível. As pessoas se tornaram dependentes das estruturas diretivas da vida em sociedade, da permissividade institucional, que dita o que é e o que não é legítimo: “o medicar-se por si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão. A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente”.³

Seguindo os vieses institucionais, chegamos à postura autoritária e burocrática do professor em aula, com sua postura de “foco do conhecimento” e detentor do saber, tornando-se problema corrente na educação crítica. Mas esta crítica referente à educação parece não ser suficiente para proporcionar mudanças em seu interior. Nós mesmos, educadores comprometidos com a construção de uma sociedade igualitária, justa, participativa, não o conseguimos em nossa prática com os alunos. “Construir o conhecimento” com eles é uma utopia difícil de se transformar em realidade. E surge a pergunta: por quê?

Voltemos a atenção para nossa construção enquanto professores, ao longo de nossa trajetória profissional e pessoal. Considerando-se os oito anos do ensino fundamental, os três anos do ensino médio, uma média de quatro anos do ensino de terceiro grau, somam-se quinze anos de escolaridade. Se considerarmos mais uma média de dois anos para o mestrado e três para o doutorado (diminuição de anos advinda

Recebido: setembro de 2004

Aceito: novembro de 2004

¹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir* – nascimento da prisão. 22. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

² ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1982.

³ Illich, op.cit., p. 23.

da política neoliberal que chegou à educação), chegamos a vinte anos de estudos. Vinte anos de inculcação de que o progresso da nação e da humanidade está de mãos dadas com a ciência e com a educação.

Para os pensamentos mais conservadores, este valor da educação comumente aborda a compreensão do mérito próprio por haver chegado aonde se chegou, através de sacrifícios, renúncias de lazer e descanso, trazendo a idéia de que os outros, que não chegaram a este "topo", preferiram uma vida fácil, e assim não vão progredir. Méritos próprios hierarquizando o olhar até o outro que não é do meio acadêmico. Os pensamentos mais críticos, por outro lado, reconhecem sua condição de privilegiados em poder chegar aonde chegaram em uma sociedade desigual, onde não todos conseguem estudar, e sentem um compromisso ético e político em devolver à sociedade o que aprenderam na conjuntura da exclusão da maioria, e pelo preço da "ignorância" das classes populares, impossibilitadas de "ascender à educação". É necessário ver: qual é o conteúdo de continuidade destes argumentos, que perpetua as desigualdades, inclusive no chamado "grupo crítico"?

Neste vinte anos de formação a pessoa não apenas aprendeu habilidades profissionais e científicas. Aprendeu também, e basicamente, que seria um técnico, um professor, um mestre, um doutor. Seria um detentor do saber a ser transmitido para os outros. Estes "outros" comumente são aqueles que vieram depois dele, mais jovens (explicação segundo a escala evolutiva cronológica), ou então aqueles que se esforçaram por aprender para melhorar de vida: se demonstraram interesse foram adiante, se foram displicentes não o conseguiram (explicação segundo a meritocracia). Mas a principal lição que este professor aprendeu no decorrer de seus anos de preparação é que ele não é como os outros. A apreensão do saber acadêmico o coloca em condição diferenciada para com a maioria, com os que não chegaram ainda a este nível, quer por sua idade, quer por falta de oportunidade, quer por falta de interesse. O olhar a si mesmo tendo o outro como diferente e hierarquizar esta diferença é o que aprendeu este professor (ou qualquer profissional que recebeu uma educação formal), não apenas na escola, também na família e na sociedade em geral.

"Levar a verdade" é uma atitude totalmente reconhecida por nossa sociedade. E, exatamente por isto, seu agente também a reconhece como legítima de sua função, ou mesmo de sua tarefa. Assim que o "professor crítico" - ao contrário do "professor tradicional" - pode diferenciar-se por, em suas aulas, fazer a crítica à estratificação social, à concentração de riqueza, à falta de participação política da população, enfim, à exclusão. Porém, é mais difícil que ele critique outra "exclusão", presente na própria sociedade que o legitima: a organização social que permite que todas estas coisas aconteçam, concretizada na estrutura hierárquica que "exclui" aquele que "não sabe". Só existe a hierarquia do conhecimento porque a sociedade está organizada hierarquicamente. O "messianismo da ciência" caminha junto à esta hierarquia. É exatamente esta estrutura que é necessário criticar, a estrutura que dá espaço de legitimidade ao professor e a todos os "conhecedores". Por isto, a verdadeira crítica à organização social volta-se às relações estabelecidas, aos "olhares" e à "construção do outro", buscando novas relações na instituição de ensino em específico e na relação educativa em geral. A relação é a chave para a possibilidade de outra organização institucional. Se ela não muda, permanecerão as similaridades entre as chamadas posturas tradicional e crítica. É a desconstrução da sociedade disciplinar, a desconstrução dos valores que "normalizam" as pessoas em uma organização social.

Na revolução da razão, o Iluminismo trouxe a construção de novas subjetividades. O conhecimento racional, exato, verificável se tornou o protótipo do progresso da sociedade. A ciência passou a cumprir o papel de porta do progresso, este entendido como o acesso à tecnologia, que faria elevar o nível de vida da população. O trabalho se tornou a condição de aplicação do desenvolvimento da ciência e de seus descobrimentos. Junto com ele, "o culto ao trabalho" do protestantismo, sendo que a formação da subjetividade também contribui para formar a estrutura, no caso, o capitalismo⁴.

A educação passa a cumprir seu papel na nova ordem, formar uns para ocupar os degraus mais altos da sociedade mediante "conhecimentos elevados, e outros para mão-de-obra "não qualificada" para os serviços "mais baixos", apenas munidos de conhecimentos "práticos". A instrução em geral e a ci-

⁴ WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1992.

ência em específico passa a ser a salvação do subdesenvolvimento.

Mas que contradição vivemos, pois sabemos que os filhos dos trabalhadores são os primeiros que saem da escola – são expulsos dela por sucessivas reprovações que lhes dizem que são inaptos para o mundo letrado, inaptos para a ciência, são de outra categoria, melhor “não forçar a natureza”. Quando se sabe que a escola não está feita para os filhos dos trabalhadores, e sim para os filhos da classe média e alta, já que nem a linguagem nela usada é entendida pelas crianças pobres, talvez por não conseguirem entender este “nível mais alto” de falar... A despeito de tudo isto, ainda se continua a venerar a escola e a educação como a salvação da civilização e a encarar o analfabetismo como sinônimo de ignorância. Que lógica faz com que, a despeito desta conjuntura, ainda continuemos a considerar do mesmo lado as ciências, as letras, a educação, a escola, o saber, a cultura... e do lado oposto a ignorância, a não escolaridade, o analfabetismo, a falta de cultura, o não saber... como se estas tivessem que se curvar àquelas, como se houvesse uma linha que as dividisse formando uma sociedade com dois tipos de pessoas: as cultas e as ignorantes. O que é cultura? O que é ignorância? Se antropologicamente compreendemos que todos têm cultura e todos ignoram coisas, o uso pejorativo destes termos só pode estar sendo usado para configurar uma relação de dominação legitimada.

O analfabetismo é uma violência? Seguramente que em um país onde há pessoas que morrem de fome a falta de acesso à alfabetização é uma violência. Mas também é violência considerar os analfabetos menos cidadãos que os letrados. No Brasil, somente em 1988, na última constituição federal, foi dado o direito de voto (o voto facultativo) aos analfabetos; para os letrados o voto é um dever (voto obrigatório). O problema não é o analfabetismo em si. O problema é a forma discriminatória com que se trata aos analfabetos em uma cultura letrada. Ainda temos indígenas em nosso território (que “insistem” em resistir à extinção) que não sabem nosso idioma escrito, assim como nós não sabemos seu idioma oral. O problema não está em que eles não saibam o português, o problema está

em nós considerarmos a eles inferiores por não o saberem, ainda que também não saibamos o deles. Mas em nossa sociedade hierarquizada, existem uns “saberes” mais dignos que outros. É a organização social baseada nos valores racionais iluministas.

A apropriação dos saberes pela educação trouxe esta sutil construção subjetiva de que uns são portadores do saber legítimo, e por isto, são mais dignos e possuem uma qualidade superior. São indivíduos de outra categoria. Na construção de saberes-poderes retirados do homem comum, e que nos envolve a todos em uma sociedade disciplinar, a educação é vítima e cúmplice da construção social. E nós – professores, técnicos, mestres, doutores – vítimas e cúmplices da construção social e singular de cada um.

A apropriação dos saberes pela educação

Vamos trilhar alguns trechos do caminho traçado pela educação - como exemplo vamos tomar a Europa Ocidental e, mais especificamente a França - para refletirmos a respeito desta legitimação/deslegitimação de saberes, fazendo um paralelo com o contexto social em vigor. O início desta história é anterior ao Brasil colonizado, mas também se percorreu um caminho semelhante por aqui. Nosso convite é que o leitor reflita sobre as semelhanças deste trecho da história com o que encontramos em nosso país.

Segundo André Petitat⁵, as primeiras escolas separadas de casa, primórdios das que conhecemos, datam do século XIV, em cidades de Flandes e Itália, precisamente os países que estavam desenvolvendo a atividade comercial, preponderante nos séculos XV e XVI. Anteriormente a esta época, a educação medieval se dava a partir das corporações de ofício, onde o mestre artesão recebia jovens aprendizes, que entravam em sua família, já que o trabalho era praticado em casa, não existindo separação entre local de trabalho e de moradia.

Nas primeiras escolas elementares do século XIV, então separadas do ambiente doméstico – privadas e municipais – se ensinavam conhecimentos úteis ao comércio e outros ramos de atividades. Nessas escolas, pessoas de distintas posições sociais se mesclavam; o ensino era administrado em sala única, sem separação de séries nem graus de desenvolvi-

⁵ PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade* – análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

mento; não existia a reprovação, avaliações sistemáticas, eliminações por falta de desempenho, nem concessões de títulos (apenas a licença quando se estava apto para exercer a profissão); não tinham o tempo de capacitação regulamentado, nem conteúdos programáticos progressivos. Os alunos aprendiam a seu ritmo, todos juntos, permanecendo na escola o tempo necessário.

Assim também funcionavam as universidades neste período. Ascendiam a elas uma minoria pertencente à nobreza e também uma minoria pertencente à pobreza, a maioria era formada pelos filhos dos patrícios, artesãos e comerciantes em ascensão, assim como os filhos de médicos, juristas e professores⁶. Sendo poucos os nobres, se destacavam em sua honra por suas vistosas roupas e eram considerados o protótipo do “estado ideal” a ser alcançado por todos. A idéia era que a virtude dos estudos poderia colocar ao alcance dos não-nobres a condição de vida da nobreza.

A cultura oral é uma característica importante do ensino medieval. As aulas escolares eram fundamentalmente orais, com um mínimo de apoio bibliográfico. Estava de acordo com a cultura popular, também de tradição oral. O letrado, nesta época, era exceção. A transmissão oral era a transmissão vivida: “A civilização oral se perpetua sobre um fundo de memória coletiva, reativada periodicamente por ocasião de eventos, festividades, mudanças de estações, colheitas. A palavra acompanha, formula novamente, repete a interpretação, volta a dizer as palavras certas, as canções, os provérbios...”⁷

Por uma crescente necessidade do comércio, que se desenvolve aceleradamente, o comerciante precisa dominar noções de manejo de diferentes moedas, vendas à distância, utilização sistemática da escrita. A escola deve contemplar esta formação, inaugurando a cultura escrita, suplantando a oral. A cultura livresca, do texto, passa a dominar a cultura do vivido. Como diz Petitat (1994), o texto elaborado despreza a palavra tradicional. Neste mesmo movimento aparece a dominação das elites urbanas em expansão:

A partir deste momento, veremos formar-se a oposição entre trabalhadores manuais e intelectuais, a qual reveste outra oposição, esta de classe, e existente entre a elite urbana alfabetizada e “cultura” e o artesão médio, o diarista e o andarilho. A posse da capacidade de escrever e ler dá acesso a todo tipo de obras e de conhecimentos afastados da vida imediata – o quinhão da maioria – e garante um prestígio simbólico a seu proprietário. Lentamente, o uso da escrita levará a desvalorização dos “analfabetos”. Os depositários e os praticantes da tradição oral estão em vias de se tornarem “ignorantes”.⁸

A identificação do “analfabeto” e “iletrado” como “ignorante” começa timidamente no século XVI, ganhando espaço mais tarde, com a suplantação definitiva da tradição oral; então será significativo o desconhecimento do alfabeto, tornando-se “ignorância”. Isto se deu primeiro na cidade do que no campo. Foi no século XVIII, com o desenvolvimento da “razão iluminista” que a noção de “progresso” se separou da tradição, criando-se o desprezo ao “analfabeto”, que agora não será só “ignorante”, mas também “selvagem”. O progresso endossa o desprezo à cultura do vivido, e exalta a simbolização da escrita. Como ressalta Petitat, “sem alfabeto, sem as luzes da cultura escrita, os camponeses e os operários são uma espécie de selvagens”.⁹

Assim, vemos a noção de progresso tomar corpo:

O discurso acerca dos progressos da civilização encontra também aplicação na França, através de uma oposição constante entre o mundo antigo e o novo: entre a ignorância supersticiosa e a razão, entre a província isolada e a circulação de idéias e de mercadorias, entre as ruelas malsãs e as avenidas ensolaradas, entre sujeira/micróbios e higiene, entre dialetos regionais e a língua francesa unitária, entre a cidade escura e propícia ao crime e a cidade iluminada, entre os naufrágios de outrora e os faróis de hoje, entre a modestia do trabalho artesanal e os grandiosos sucessos científicos e tecnológicos. Razão,

⁶ Segundo Petitat, apesar de que nas salas de aula das universidades medievais existisse mistura de classes sociais, havia uma separação dos alunos segundo o avanço nos estudos. O primeiro nível de estudos avançados era as Artes. Depois se poderia escolher entre o Direito, a Medicina e a Teologia. Em geral, as pessoas de classe mais baixa que conseguiam seguir os estudos optavam pela Teologia, ficando as duas outras profissões como redutos dos mais abastados.

⁷ Petitat, op.cit., p. 68.

⁸ Petitat, ibidin, p. 68.

⁹ Petitat, ibidin, p. 153.

progresso, luzes, República e Estado encontram-se identificados [...] A escola é o veículo por excelência do progresso e das luzes, o escolar assíduo e respeitoso se porta como um pequeno cidadão que trabalha para a grandeza da pátria.”¹⁰

A partir daí, do Renascimento até as vésperas da Revolução Industrial, se assiste ao desenvolvimento dos colégios como os temos hoje: com a divisão por séries – de acordo com a capacidade e com a idade de cada um – e o ensino avançando progressivamente. Também se assiste à divisão do dia em horas, e à principal característica do colégio: a disciplina. A criança medieval passa, de um ser indiferenciado do adulto, que freqüentava os mesmos espaços que ele, a ser vista como um ser diferenciado, a ser moldado, retirado da influência perniciosa da vida adulta. Segundo Petitat (1994), a pedagogia moderna se baseia na divisão entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças e adolescentes, e os métodos pedagógicos se constituem mediante o controle e a divisão espaço-temporal. Tem início a noção de “ganho e perda de tempo”: o bom aluno é aquele que assimila o conteúdo programado no tempo de sua série, advindo, então, a divisão entre alunos “brilhantes” e “preguiçosos”, e os conseqüentes prêmios e censuras.

A sociedade disciplinar está nascendo. Parte desta época o recolhimento dos pobres, mendigos e vagabundos das ruas. O primeiro Hospital Geral data de 1656, em Paris, e não é um hospital como conhecemos hoje, mas sim um lugar para recolher a estes “marginais ociosos”. Foucault (1997)¹¹ cita uma parte do édito real que criava o Hospital Geral, que se atribuía a tarefa de impedir “a mendicância e a ociosidade, bem como as fontes de todas as desordens”. São casas de trabalhos forçados que substituem os leprosários medievais e que irão originar, mais tarde, os hospícios. Mariano Fernández Enguita¹² assinala que estes setores encarcerados da população são a antecipação da grande massa que seria despojada de seus meios de vida na Revolução In-

dustrial. Não se pode deixar de estabelecer relações entre estas que não são coincidências na forma em que a “Idade da Razão” começa a produzir e a tratar seus “diferentes”¹³.

Se os “marginais adultos” são internados em hospitais gerais ou workhouses, as crianças órfãs ou filhos dos pobres – ameaçadores da ordem pública e do desperdício para a nação de seus braços inativos – são internados em orfanatos. A internação respondia à prevenção de futuros criminosos, que poderiam se formar se fossem deixados a sua própria sorte. Fernández Enguita destaca que o momento de maior internamento e disciplinamento das crianças se deu no século XVIII, paralelo ao desenvolvimento das manufaturas, que tornou estas crianças cobiçadas pelos industriais, por dois motivos: “diretamente, como mão de obra barata, e indiretamente, como futura mão de obra necessitada de disciplina”.¹⁴ O autor coloca que o essencial já não era colocar os vagabundos e seus filhos em um trabalho útil para se manterem, mas sim educá-los na disciplina e nos hábitos necessários para trabalharem posteriormente.

Se no período medieval os pobres eram protegidos por Deus e até considerados uma graça, por permitirem aos ricos terem a sensação da salvação por praticarem caridade, na lógica racional, que vai culminar com o Iluminismo, os pobres passam a ser uma desgraça divina, culminando com a visão protestante da salvação pelo trabalho e ao não desperdício de tempo e dinheiro. A acumulação de dinheiro passa a ser sinal de salvação da alma. Portanto, é necessário poupar, o que significa não desperdiçar dinheiro em “coisas supérfluas”, não ostentar um estilo de vida, e não desperdiçar o tempo em prazeres impróprios e excessivos ou em descansos desnecessários. Distração e repouso devem estar na medida apenas do restabelecimento do trabalho. O relógio reproduz um “tempo mecânico”, como diz Petitat. O desenvolvimento econômico e a importância do dinheiro trouxeram esta noção, e com ela, a atitude

¹⁰ Petitat, *ibidem*, p. 159.

¹¹ FOUCAULT, Michel. *História da Loucura* – na Idade Clássica. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997, p. 64.

¹² FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola* – educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

¹³ Fernández Enguita, *op.cit.*, p. 42, destaca que os “pobres e vagabundos” – o pesadelo dos séculos XV ao XIX em uma sociedade que necessita de forma crescente da regularidade e estabilidade dos hábitos de trabalho – eram os camponeses e artesãos expulsos de seus meios de produção, já que preferiam viver de favores de seus parentes e conhecidos ou de caridade pública, a trabalhar como assalariados nas emergentes fábricas. Podemos dizer que estes seus valores estavam inseridos nas “des-razões” frente à “razão” que começava a imperar.

¹⁴ Fernández Enguita, *ibidem*, p. 109.

pedagógica de avaliação pela rentabilidade e eficiência, inaugurando a competição. É a ideologia do trabalho, a que se assiste até hoje.¹⁵ Se “tempo é trabalho”, a luta será contra o ócio, como diz Petitat. Nesta lógica, os mendigos, os pobres, as pessoas sem trabalho não eram mais vistas como necessitando de ajuda, agora são pessoas a serem “corrigidas”. E a correção se faz pelo trabalho, que restabeleceria a grandeza à alma.

Em uma época em que as ciências se desenvolvem consideravelmente depois da (mal) chamada “Idade das Trevas”, o conhecimento científico, letrado, técnico, é considerado a base para o progresso. As escolas se transformam em lugares onde as crianças necessitam ir para saírem da influência danosa das ruas, para formarem seus espíritos, já que a famílias não o conseguem. O tempo da escola é o tempo da educação, mais que da instrução. Tão importante – ou mais – que os conteúdos ensinados, são os ritmos, os horários, o culto ao trabalho: a disciplina.

Com a preocupação pela educação das camadas pobres, as paróquias, sociedades religiosas e de caridade começam com as escolas elementares de caridade na França, no século XVII. O objetivo era moralizar as crianças pobres, tirá-las dos perigos das ruas, cultivar-lhes o amor ao trabalho e o desprezo ao ócio – o perigo número um da desordem – e dar-lhes conhecimentos apropriados ao seu destino de trabalhadores. Este “medo ao populacho”, como designa Petitat, surgia em relação a uma série de levantes populares contra a fome e a penúria, tanto no campo como na cidade. A pobreza se torna sinônimo de perigo e desordem e por isto é necessário enquadrá-la em uma ordem e disciplina, cultivando o trabalho. A “indolência” é o pior dos vícios em um pobre, agora visto como perigoso, ocioso, vagabundo. A “cura” da “enfermidade” da pobreza é o trabalho.

As escolas elementares de caridade, ao lado dos colégios, formam o dualismo escolar. Petitat cita

o Cardeal Richelieu (1582-1642), ao defender que aos pobres se deveria ensinar somente o necessário:

Assim como um corpo que tivesse olhos por toda parte seria monstruoso, da mesma forma o seria um Estado em que todos fossem sábios. Aí se veria também pouca obediência, enquanto que o orgulho e a presunção seriam comuns; o comércio das letras baniria totalmente o das mercadorias que cobre os Estados de riqueza; ele arruinaria a agricultura, verdadeira mãe que amamenta os povos; em pouco tempo tornaria deserta a sementeira onde nascem os soldados que se criam melhor na rudeza da ignorância do que na polidez da ciência [...].¹⁶

Mas se os ensinamentos da moral cristã – de resignação na pobreza – eram suficientes para a submissão passiva do trabalhador, não o eram para a exigência que o emergente trabalho industrial passara a ter, de submissão ativa, de aceitar trabalhar para o outro nas condições impostas. Para tal, era necessário não só as condições de expropriação de sua força de trabalho como valor de troca, como destaca Fernández Enguita, mas também de seu valor de uso, ou seja, que ele quisesse submeter-se. Para isto, seria necessário modelá-lo em sua formação. A melhor instituição para esta formação era a escola, que não necessariamente fora criada para isto, mas estava ali e se poderia tirar proveito dela.¹⁷

Seria o caráter disciplinador da escola, com seus horários, tarefas, “hábitos de laboriosidade”, enfim, sua estrutura hierárquica, para formar hábitos, comportamentos, traços de caráter condizentes ao trabalho obreiro industrial, como aponta Fernández Enguita. Não era mais a instrução o principal, mas a modulação do comportamento. É estimulado o trabalho alienado (falta de controle do estudante sobre seu processo de aprendizagem); a meritocracia das notas como estímulo ao trabalho – a seu resultado apenas, não a seu processo –; a fragmentação do trabalho escolar cultivando a competição, em sua clas-

¹⁵ Uma reflexão histórica sobre o tema está em CARMO, Paulo Sérgio. *A ideologia do trabalho*. 9 ed. São Paulo: Moderna, 1997.

¹⁶ Richelieu apud Petitat, *op.cit.*, p. 120. A obra de Richelieu consultada por Petitat é *Testamento Político*. Paris: André, 1947.

¹⁷ Fernández Enguita, 1989, *op.cit.*, pag. 161, mostra formas de autoridade distintas entre o chefe da família – paternalista – e do empresário sobre os operários – burocrática. Para a formação de aceitação do campesinato das relações de dependência pessoal e de serviços mútuos frente ao senhor feudal, poderia ser adequada e suficiente a socialização operada na família, mas não o seria para a adaptação à organização impessoal e regulamentada na empresa moderna. A obra do autor segue com uma ampla discussão sobre a produção, os “ritos” da escola, os valores que formarão os futuros trabalhadores, diferenciados em seus lugares na produção. Podemos destacar como exemplo a formação de valores de heteronomia, em que os alunos não se apropriam de seu processo de aprendizagem, se aprende a estar constantemente preparado para ser medido, classificado, rotulado, a aceitar a avaliação do outro (o professor) e até a desejá-la. (pág. 203-204).

sificação pelas notas, individualizando o conhecimento, fazendo-o “propriedade privada”; a valorização do lado intelectual e não do emocional. A hierarquia escolar preparava a futura mão de obra trabalhadora – e também os patrões, com os mesmos valores, todavia em outro pólo da relação – para a hierarquia fabril. Fernández Enguita observa a dualidade da formação disciplinar na escola entre futuros operários e patrões. Os operários eram formados na “disciplina externa” – submissão às normas e autoridades – e os patrões na “disciplina interna” – atitude de iniciativa e internalização das normas.

Fernández Enguita destaca que na estratificação produzida na escola, seguindo a estratificação social dos alunos – está a classificação hierárquica dos saberes, onde as crianças aprendem cedo que existem saberes mais nobres que outros, configurando a divisão entre os teóricos e os práticos. A concretude desta hierarquia se faz de várias maneiras: seu peso na avaliação global, seu lugar no horário das aulas, o professorado que o ministra. Esta hierarquia é, segundo o autor, uma avaliação e um ditame sobre a cultura a que pertence os próprios alunos, mais próximos ou longe destes distintos saberes.

Petitot conclui que mesmo os defensores da técnica para todos não viam que os conhecimentos técnicos racionais e científicos levariam ao oposto de suas intenções:

[...] os conhecimentos incorporados às máquinas-ferramentas irão minar o artesanato que combina com sucesso o domínio manual e o conhecimento intelectual [...] Em lugar da colaboração na igualdade entre “artes liberais” (a esfera culta, tecnológica e científica) e “artes mecânicas” desejada, dirigimo-nos rumo a um deslocamento na oposição hierárquica entre manuais e intelectuais.¹⁸

Petitot recorda que as tentativas de estabelecer relações entre as duas esferas se chocam com os preconceitos decorrentes da divisão entre trabalho intelectual (valorizado) e manual (difamado e desprezado). Observa-se, pois, que andando correlatamente a esta divisão de saberes, está a divisão de classes sociais.

Na França, esta separação continua com a cria-

ção dos cursos de secundária com preparação para a faculdade e seu distanciamento do ensino profissional técnico secundário. Isto mantém a separação da clientela entre os dois cursos, afirmando a dualidade da escola e a dominação do trabalho intelectual (aos abonados, a universidade) sobre o trabalho artesanal (aos pobres, os ofícios mecânicos). E a universidade, lugar máximo da ciência, fica elitizada, e o conhecimento científico também. Como aponta Petitot, a “verdadeira” ciência não pode rebaixar-se ao nível dos conhecimentos exigidos pelo comércio e a indústria. Novamente a hierarquização dos saberes, com aquilo que é “o prático de todos os dias” rebaixado como menos nobre em relação ao abstrato da “ciência culta”. Como diz o autor, a supremacia do espírito sobre o trabalho manual.

A partir da segunda metade do século XVIII inicia-se na França a estatização do ensino primário, antes, deixado para a Igreja. Na economia e na política liberal, a Revolução Industrial no regime do *laissez-faire*, a formação do Estado-Nação fazem com que o Estado chame para si o compromisso de formar o cidadão para a nova ordem. Diminui o poder da Igreja na educação. A ela cabe o ensino das leis divinas, mas a moral cabe ao Estado. E a moral será aquela que ensina que o bem maior é a liberdade. Qual liberdade? Liberdade de propriedade. Todos têm igual liberdade de possuir os bens materiais, ainda que a posse seja distinta por motivos de desigualdades pessoais. A ordem natural das coisas é o direito que todos têm ao acesso à propriedade. Mas esta igualdade de direitos se alia, como diz Petitot, à desigualdade de fato, no que diz respeito à propriedade, justificada pela desigualdade das faculdades individuais. É a ordem natural que torna os indivíduos desiguais. Cabe à educação pública inculcar as bases da ordem natural, pois somente um indivíduo esclarecido pode compreender a justiça do direito da propriedade como uma nova ordem social.

Como bem aponta Petitot, a ignorância é vista como a ignorância da ordem natural, considerada como a pior fonte de instabilidade. Esta ordem natural é a ordem encontrada na sociedade, a leitura que dela se faz. Assim, o autor coloca que a função da escola é convencer que esta ordem calcada na propriedade, liberdade e segurança torna a todos iguais, mas também deve fazer entender que esta igualdade só não é possível na ordem da natureza e na ordem

¹⁸ Petitot, 1994, op.cit., p. 137.

social porque se é naturalmente desigual.

Assim como há defensores da educação pública para se garantir a ordem social, também há defensores dela para corrigir os efeitos nocivos dos excessos do *laissez-faire*, que torna os trabalhadores “estúpidos e ignorantes” ao repetirem em sua vida inteira um “número limitado de operações simples”, portanto, limitado para servir a uma “sociedade civilizada e com indústria avançada”, como diz o próprio Adam Smith (1723-1790), citado por Petitat¹⁹.

Mas como aponta o autor, a intenção das classes dirigentes de formar uma coalizão nacional, dominando a rebeldia do povo, se lhes escapa das mãos com a disseminação da cultura escrita: “o ‘populacho’ agora chama-se classe operária ou povo trabalhador; sabe ler e escrever, possui suas organizações políticas e sindicais, adquire uma consciência coletiva própria que se alimenta das lutas cotidianas; constrói uma coerência ideológica através dos jornais, de panfletos, brochuras, comunicados”.²⁰

A história é mais descontínua do que os projetos unificadores querem supor, e em meio às continuidades, sempre vamos encontrar as pontas das descontinuidades...

Reflexões finais...

Retornando às questões iniciais deste texto, encontramos-nos diante das reflexões de porquê, a despeito de toda a crítica que a educação vem construindo, ainda está longe da realidade a construção efetiva do conhecimento com os alunos (seja em uma educação formal ou informal), a ruptura de relações de poder que ensejam um certo messianismo de se “levar a verdade” aos despossuídos dela. Provocávamos então o leitor com a reflexão de que esta construção efetiva e esta ruptura não se poderiam dar se

não enfrentássemos o que chamamos ser o principal, qual seja, o olhar em direção ao “outro” que não participa da “cultura” legitimada de que nós - professores, mestres, doutores - participamos; o essencial a ser mudado seria a relação em face deste outro, enxergando-o como diferente, mas não como desigual ou inferior.

Percorrendo um certo trecho de uma certa história, fomos vendo o caminho seguido pela educação – europeia e, por vezes, francesa – no sentido da legitimação e deslegitimação de certos saberes e agentes sociais, no contexto social das épocas. O caminho foi da transição de uma formação oral para a letrada, do âmbito doméstico para o âmbito escolar, do chamado dualismo escolar – preparando-se distintamente classes sociais distintas para seus lugares específicos na estrutura social –, da construção do cidadão produtivo, do culto ao trabalho, da manutenção da ordem social. Ao lado de tudo isto caminhava também a distinção entre os saberes, a legitimação de uns com a deslegitimação de outros.

Podemos dizer, então, que sabemos o caminho que trilhamos e no qual continuamos a trilhar, uma vez que nossa época não parece ter feito uma ruptura com este passado, ainda que Paulo Freire e seguidores, e uma certa trajetória da Educação Popular, tenham construído rupturas concretas. A despeito destas rupturas, no entanto, a atualidade mostra que elas não são hegemônicas, que a formação de nossos profissionais continua nos moldes iluministas, que os saberes populares continuam sendo vistos em degraus inferiores dos saberes científicos legitimados. E, como a história é feita de descontinuidades, como apontava Foucault, cabe-nos, profissionais da educação, refletir sobre esta alteridade que encontramos no cotidiano: este “outro”, que não comunga das experiências legitimadas socialmente, quem é, qual sua verdade, qual seu saber?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMO, Paulo Sérgio. *A ideologia do trabalho*. 9. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola – educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

¹⁹ Smith apud Petitat, 1994, op.cit., p. 145. A obra de Adam Smith consultada por Petitat é *Pesquisa acerca da natureza e causa da riqueza da Nações*, reimpressão de 1843, Zeller, Osnabrück, 1966, t.II, p. 443.

²⁰ Petitat, 1994, op.cit., p. 162.

- FOUCAULT, Michel. História da Loucura – na Idade Clássica. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- _____. Vigiar e Punir – nascimento da prisão. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. Microfísica do poder. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.
- MOREIRA, Janine. La dimensión educativa de la extensión rural en el contexto de la agroecología: las relaciones entre los saberes tradicional y moderno. Córdoba / Espanha, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Córdoba, 1999.
- PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade – análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1992.