

A origem da escola no estado moderno como espaço concreto de lutas sociais

recebido em ago. 2004 – aprovado em set. 2004

Marcia Eliane Sniesko

Mestranda no Programa de Mestrado em Educação – UNINOVE;
Especialista em Psicoterapia Breve – Instituto Sedes Sapientiae;
Especialista em Administração de Empresas – FIECAP;
Graduada em Psicologia – Faculdade Paulistana de Ciências e Letras.
m.sniesko@uol.com.br

Terezinha Azerêdo Rios

Doutora em Educação – USP;
Mestre em Filosofia da Educação – PUC-SP;
Graduada em Filosofia – UFMG;
Professora no Programa de Mestrado em Educação – UNINOVE.
te.rios@terra.com.br

Resumo

Neste artigo buscamos compreender a constituição histórica dos processos escolares como processos contraditórios que, ao mesmo tempo, estão relacionados à manutenção das relações sociais e à produção do novo na sociedade. Inicialmente, analisamos a importância da escola como instrumento do Estado Moderno na construção da sociedade, apontando a relação existente entre Estado e classes sociais dominantes, no interesse de estabelecer uma ordem social determinada que deve ser reproduzida por meio da escola. Para tanto, realizamos uma breve retrospectiva levantando alguns aspectos sobre os processos educacionais desde os primórdios das sociedades humanas, passando pela Idade Média, realizando uma análise da relevância da estrutura da família como facilitadora da adesão às relações sociais de produção. Em seguida, ingressamos na história da formação dos Estados-Nação e pontuamos a importância de ter a educação subjugada ao Estado para a construção social nos moldes do conceito de propriedade privada. Finalizamos considerando a ambigüidade histórica que permeia a constituição da educação escolar.

Palavras-chave

Escola. Estado. Processo educacional. Propriedade privada. Relações sociais.

SNIESKO, Marcia Eliane; RIOS, Terezinha Azerêdo.
A origem da escola no estado moderno como espaço concreto de lutas sociais.
Cadernos de Pós-Graduação. São Paulo: UNINOVE, dez. 2004. v. 3, p. 99-107.

The origin of the school in the modern state as a specific way of social discussions

Abstract

In this article we search to understand the historical constitution of the school processes as contradictory processes that at the same time are related to the maintenance of the social relations and the creation of the new in society. Firstly, we analyzed the importance of the school as an instrument of the Modern State in the construction of society, pointing out the existing relation between State and dominant social levels, in the interest of establishing a definitive social level that must be reproduced by the school. So we carried out a brief retrospective taking into consideration some aspects on the educational processes since the very beginning of human societies, passing through the Middle Ages, carrying out an analysis of the importance of the family structure as a representative to act as a support for the social relations of production. Then we enter in the history of the States-Nation formation and the importance of having the education under the submission of the State for the social construction shaped into the concept of private property standards. We finish pointing out the historical ambiguity that surrounds the constitution of the school education.

Key words

Educational process. Private property. School. Social relations. State.

Introdução

Ao resgatarmos a história do processo educacional, desde os primórdios das sociedades humanas, percebemos que educar significava viver a vida cotidiana do grupo social ao qual se pertencia. As crianças acompanhavam os adultos em suas atividades, como caçar e plantar, ouviam suas histórias, assistiam a seus rituais e, aos poucos, iam adquirindo habilidades para o trabalho, além de comportamentos socialmente desejados para aquela sociedade. Todos os adultos ensinavam a partir de sua experiência pessoal a todas as crianças, que aprendiam fazendo – aprendia-se a ‘fazer igual’. Por isso, podemos concordar com Bernard (1981 apud Vincent, 2001, p. 9):

A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal.

Nesse sentido, o aprendiz possui autonomia para desenvolver o aprendizado à sua maneira, realizada de forma objetiva e direcionada à confecção de algo concreto para proveito próprio e do grupo. Encontramos embutidas nesse processo as relações sociais, uma vez que, por tal aprendizado, transmitem-se também habilidades e costumes socialmente aceitos nessas culturas.

Ao falarmos de aprendizagem, relações sociais e costumes socialmente aceitos, deparamos com a primeira instituição na qual o sujeito é inserido, que o prepara para aceitar as relações sociais tais como são. Estamos nos referindo à família. E é em Friedrich Engels (1820-1895) que encontramos respaldo e justificativa para uma melhor compreensão da forma pela qual a família se estruturou. Baseado em muitos dados históricos (disponíveis na época), Engels (2000) nos relata que, nas sociedades primitivas, os casamentos eram poligâmicos, as famílias eram matrilineares (baseadas na linhagem materna) e o papel de pai era atribuído ao irmão materno mais velho. Os bens e a posse de terra eram distribuídos comunitariamente.

A monogamia surge na Grécia Antiga e no Oriente Médio, em razão do aparecimento das cidades, do estabelecimento da propriedade privada e da descoberta da paternidade biológica. Assim, família patrilinial e casamento monogâmico foram a forma de organização encontrada que definia, claramente, uma maneira de perpetuar a propriedade por meio da herança, confirmando assim a possibilidade de acumular bens pela legítima sucessão filial e alterando a condição social de posses em propriedade privada, estabelecendo, dessa forma, a sociedade como classista.

A transformação da família consanguínea em monogâmica deve-se à tendência do homem em acumular bens construídos socialmente. Portanto, a constituição familiar, tal como se apresenta atualmente, não é dada naturalmente. Existe uma lógica, um motivo maior para

sua preservação, que se destina a garantir a manutenção da propriedade e do *status quo* das classes 'superiores' e a reprodução da força de trabalho. Em suma, sua função social consiste em educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e condutas, transmitindo aqueles que constituem a cultura em determinado momento.

Estrutura familiar e processo de produção

Atualmente, a literatura nos oferece, com maior clareza e objetividade, vários estudos desenvolvidos por pesquisadores que apontam a relação existente entre a influência da educação familiar e a aceitação em estruturas sociais de produção, tais como Wilhelm Reich em *Psicologia de massas do fascismo* (1974); Jacques Lacan em *Os complexos familiares* (1987); Massimo Canevacci em *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva* (1981); Henri Wallon em *Psicologia e educação da infância* (1975) e Lev Semyonovich Vygotsky em *A formação social da mente* (1984).

Na Idade Média, encontramos, a princípio, uma forma distinta de educar. Desenvolvida pelos ingleses e bastante difundida no Ocidente, consistia no hábito de enviar os filhos para conhecer, enquanto aprendizes, os ofícios domésticos nas casas de outras famílias. Esse fato é relevante, pois, na verdade, naquela época, os filhos homens aprendiam a mesma profissão do pai, o que poderia ocorrer na própria família.

Philippe Ariès (1973 apud ENGUITA, 1993, p. 216) realiza uma análise interessante que desvenda, já nessa época, a aprendizagem das relações sociais de produção.

[...] o serviço doméstico se confunde com a aprendizagem, forma muito geral da educação. A criança aprendia por meio da prática, e essa prática não se detinha nos limites de uma profissão, pois então não havia, nem houve por muito tempo, limites entre a profissão e a vida privada. [...] Assim, é por meio do serviço doméstico que o mestre transmitirá a uma criança, e não à sua própria, mas à de outro, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que se supõe que ele tenha.

Ao ser enviado para o seio de outra família, estabelecia-se uma relação mais distante, mais 'formal' entre o mestre e o aprendiz. Assim, pela aprendizagem objetiva de uma atividade, introduzia-se outra aprendizagem subjetiva, a adequação ao processo de produção.

Identificamos na Europa, ainda durante a Idade Média, os primeiros sistemas escolares que se destinavam, segundo seus países de origem, a fins religiosos, políticos ou militares. Durante esse período, a Igreja esteve à frente no desenvolvimento do ensino.

A educação subjugada ao Estado – ambigüidades

O interesse do Estado em exercer sua total soberania no ensino se deve ao movimento secular de emergência dos Estados-Nação, que se iniciou nos séculos XVIII e XIX. Anteriormente a esse movimento, teoricamente falando, o Estado já dominava o ensino, embora fosse a Igreja que o gerenciava na prática. Essa ruptura se deu de forma drástica e resultou na expulsão da Companhia de Jesus, em cada país em que se haviam instalado os jesuítas. Caradeuc de la Chalotais (1763 apud PETITAT, 1994, p. 141) sintetiza bem o sentimento da época:

O ensino das leis divinas é assunto da Igreja, mas o ensino da moral é atributo do Estado [...] Como se pode ter pensado que homens que não são vinculados ao Estado, que estão acostumados a colocar um religioso acima do Chefe de Estado [...] seriam capazes de educar e de instruir a juventude de um reino? [...] Assim, o ensino de toda a nação, esta porção da legislação que é a base e o fundamento dos Estados, permanece sob a direção imediata de um regime cujo centro se encontra para além dos Alpes, necessariamente inimigo das nossas leis. Que inseqüência e que escândalo.

Dissociar da Igreja o ensino foi o primeiro passo na direção da concepção de Estado. O segundo passo para prover a nação de instituições representativas foi dado com o objetivo de dissociar o Estado da pessoa do rei. Em suas considerações sobre o governo da Polônia, Jean-Jacques Rousseau (1791 apud PETITAT, 1994, p. 142) expressa o que se passava naquele momento:

É a educação que deve dar às almas sua forma nacional e dirigir de tal forma as suas opiniões e os seus gostos que elas serão patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, ao abrir os olhos, deve ver a pátria, e até a morte, nada deve ver além dela. [...] Aos 20 anos, um polonês não deve ser outro homem; ele deve ser um polonês. Quero que, ao aprender a ler, ele leia sobre coisas de seu país, que aos 10 anos ele conheça tudo que o país produz, aos 12 todas as províncias, todos os caminhos e todas as cidades; que aos 15 ele saiba toda a sua história, aos 16 todas as leis, e que não tenha havido em toda a Polônia uma bela ação ou um homem ilustre que ele não tenha na memória e no coração. [...] Daí, poderemos depreender que não serão estudos comuns dirigidos por estrangeiros ou por padres que eu desejo oferecer às crianças. A lei deve regulamentar a matéria e a forma de seus estudos.

Elas não devem ter como professores senão poloneses [...]

Podemos observar, pelos discursos preferidos, que todos esses movimentos foram articulados de forma inflamada, como se não houvesse a possibilidade de pensar em alternativas que não fossem as propostas. Na verdade, o objetivo era o de mobilizar na população um sentimento patriótico na direção de concretizar o ideal de Estado e de nação. Para tanto, é também necessário que concepções relativas à moral sejam transformadas e separadas de uma definição estritamente religiosa. Em suma, faz-se necessária uma reorganização completa dos programas escolares.

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 manuscritos que, por ventura, estivessem em poder de sua família), afirma Bernard (1981 apud VINCENT, 2001, p. 14).

Essas civilidades, que se resumem a copiar aquilo que o mestre escreve no quadro, passam de forma sutil a obediência a determinadas regras que se fazem necessárias nessa nova proposta de ensino.

Por ocasião da revolução industrial, o Estado firma-se definitivamente no ensino e, nesse momento, observamos um movimento

interessante que justifica, acima de tudo, o interesse das classes dominantes em ter o Estado à frente do ensino. Os partidários da teoria do *laissez-faire*, dos fisiocratas aos teóricos liberais clássicos, todos favoráveis à menor participação do Estado na economia, são, ao contrário, favoráveis à sua intervenção no ensino. Essa controvérsia reside no fato de que, para esses teóricos, a menor participação do Estado na economia resultaria no fortalecimento do livre mercado, favorecendo a expansão da propriedade privada e da riqueza. Nesse período, a burguesia buscava ocupar os espaços de poder para assegurar as condições necessárias à acumulação de capital, principalmente a propriedade privada.

O direito e o conceito de propriedade privada, produzidos concretamente nas relações sociais históricas e contraditórias, aparecem como ordem natural no âmbito jurídico do Estado Moderno. Buscamos em Petitat (1994) o conceito de propriedade privada, centro de todo o pensamento fisiocrático e liberal, que define muito bem a importância de assegurar esse direito na organização do Estado Moderno. O direito de propriedade é a base da sociedade e das instituições, define o papel do Estado e garante o progresso econômico e cultural. Devido à importância de tal conceito para a estruturação do Estado e da sociedade, somente o Estado possui poder suficiente para desenvolver, por meio da educação, uma ação persuasiva e preventiva na manutenção da ordem, além de ser conveniente e convincente que esse conceito de ordem natural, que se resume a um

direito 'natural' de possuir, acumular e dispor de bens próprios, parta do próprio Estado. Encontramos justificativas ferrenhas por parte dos partidários desta linha de pensamento.

Não há nada como o conhecimento destas leis supremas para garantir constantemente a tranqüilidade e a prosperidade de um império; e quanto mais uma nação empenhar-se em compreender esta ciência, mais a ordem natural nela dominará e mais uma ordem positiva nela funcionará de maneira regular. [...] A primeira lei positiva [...] é a instituição da instrução pública e privada das leis da ordem natural, que é a regra soberana de todas as legislações humanas e de todos os comportamentos civis, políticos, econômicos e sociais. Sem esta instituição fundamental, os governos e a conduta dos homens serão trevas, desvios, confusão e desordem; pois sem o conhecimento das leis naturais que devem servir de base à legislação humana e de regras soberanas para a conduta dos homens, não existirá a consciência da diferença entre justo e injusto, de direito natural, de ordem física e moral [...]; não se conhecerá a essência do bem e do mal, dos direitos sagrados daqueles que comandam e dos deveres daqueles a quem a ordem social determina a obediên-

cia. (Quesnay, 1971 apud PETITAT, 1994, p. 144).

É o caso também de Adam Smith, citado por Petitat (1994, p. 145), que afirma ser a escolarização obrigatória uma forma de “[...] impedir a degeneração e a total corrupção do corpo da nação.”

Na verdade, se analisarmos melhor, toda essa preocupação em assegurar um direito acessível, em princípio, a todos soa estranho, uma vez que, se o direito à propriedade privada fosse realmente acessível a todos, não seria questionado ou ameaçado. Já que o direito à propriedade privada deve ser assegurado, pois nem todos possuem condições de acessá-lo, a escola passa a servir ao Estado como um instrumento ideológico para ‘adestrar’ o povo, visando à manutenção da ordem estabelecida pelas classes sociais no poder.

A primeira tarefa da Instrução Pública deve ser a de convencer os homens que esta ordem (propriedade, liberdade e segurança) torna todos iguais, ou tanto quanto é possível sê-lo. Seguramente, é importante fazê-los compreender que na realidade não podem ser iguais nem na ordem da natureza e nem na ordem social, uma vez que são naturalmente desiguais. (Mercier de Rivièrre, 1767 apud PETITAT, 1994, p. 144).

Essa ambigüidade permeia a questão da educação ao longo de sua história. As justificativas para que o Estado assuma a educação são várias e muitas vezes divergentes: os fisiocratas a reivindicam com o objetivo de manter a ordem; os teóricos do liberalismo acreditam ser essa a única forma de acesso à civilidade pela população e, em razão da miséria vivida pelo povo, mostram-se igualmente preocupados com a manutenção da ordem.

Enfim, o que podemos afirmar é que as mudanças ocorridas nesses séculos foram favoráveis a que o Estado tomasse as rédeas da educação: “Ao Estado educador é confiado um papel regenerador, civilizador e moralizador [...]” (PETITAT, 1994, p. 146). No entanto, a educação escolar que se efetiva nesse período resulta das lutas políticas pelo direito de acesso à escola e pelo controle dos processos intra-escolares. Na França, como mostra Petitat (1994), tanto representantes do Antigo Regime quanto o povo, que começou a reivindicar o direito ao acesso à escola, pressionavam o Estado com relação às políticas educacionais por ele elaboradas.

Ao analisarmos esse período da história da educação, percebemos toda a ambigüidade que se encontra em um processo sócio-histórico e, mais ainda, deparamo-nos com a preocupação das classes dirigentes em manter a todo custo sua soberania e autoridade. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1985), a escola, de fato, sempre se mostrou um espaço interessante para compreender as relações entre classes sociais e Estado. Se, por um lado, o Estado se utilizava desse

espaço com o objetivo de manter e assegurar a organização social conforme os interesses das classes dominantes, por outro, as classes dominadas percebiam, na escola, a perspectiva de alterar essa realidade, na medida em que se apossavam do conhecimento.

Considerações finais

Ao pesquisarmos a história, fica explícita a aliança do Estado com as classes dominantes para estabelecer uma ordem social baseada no princípio da propriedade privada. Outro fato é a importância que a escola possui como instrumento nesse processo, monopolizada pelo Estado, para que, por meio da instrução, fossem transmitidas as leis de ‘ordem natural’, com o objetivo de manter “[...] os direitos sagrados daqueles que comandam e dos deveres daqueles a quem a ordem social determina obediência [...]” (Gontard, 1959 apud PETITAT 1994, p. 144).

No entanto, a história também nos revela que todo esse processo foi construído com lutas e reivindicações feitas, muitas vezes de forma confusa, por ambas as classes (opressoras e oprimidas), abrindo, dessa forma, possibilidades para repensar as formas existentes, propondo-se outras mais adequadas a um processo sócio-histórico determinado.

Referências

ARIÈS, Philippe. *L' enfant et la vie familiale sous l' ancien regime*. In: ENGUITA, Mariano Fernadéz. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 339 p.

BERNARD, L. *Les petites écoles rurales d' Ancien Regime: leatures et by potbèses en Éducation fete et culture*. Pul, 1981. In: VINCENT, Guy et al. *Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001. p. 7-47.

CANEVACCI, Massimo (Org.). *Dialética da família – gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. Trad. Carlos N. Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Escuelas y clases subalternas*. In: IBARROLA, Maria de; ROCKWELL, Elsie (Org.). *Educación y clases populares en América Latina*. Ciudad del México: DIE, 1985. p. 195-215.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PETITAT, André. *Produção da escola/Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994. 268 p.

REICH, Wilhelm. *Psicologia de massas do facismo*. Trad. J. Silva Dias. Porto: Escorpião, 1974.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

