



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e  
Pesquisa em Educação  
Brasil

Dubet, François

Mutações cruzadas: a cidadania e a escola

Revista Brasileira de Educação, vol. 16, núm. 47, mayo-agosto, 2011, pp. 289-305

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919002>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Mutações cruzadas: a cidadania e a escola\*

FRANÇOIS DUBET

Universidade Victor Segalen - Bordeaux II  
École des Hautes Études en Sciences Sociales

Tradução de Ione Ribeiro Valle  
Revisão Técnica de Anne-Marie Milon Oliveira

O mais irritante, no tema da cidadania, é o seu caráter encantatório e vago. Quem é contra a cidadania, quem é hostil à aprendizagem da cidadania na escola? Ninguém ou quase ninguém e, dessa maneira, se confundem frequentemente as boas intenções com as análises, evita-se enfrentar o que a educação para a cidadania pode ter de paradoxal, pois a cidadania implica a igualdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto a educação repousa sobre a desigualdade fundamental dos mestres<sup>1</sup> e dos alunos, dos adultos e das crianças. Ao invés de apelar sem cessar para princípios indiscutíveis, prefiro analisar um caso e sua história, o da escola republicana francesa cujo interesse vem do fato de ter sido deliberadamente pensada como a escola da cidadania.

Fundada nos anos 1880, a escola republicana francesa foi idealizada como a

\* Conferência proferida em 10 de julho de 2009, “Experiencia social, instituciones educativas y precariedad de la sociedad”, conferência de encerramento do Curso de Verano da Universidad Complutense *Juventud y precariedad vital*, San Lorenzo de El Escorial (Espanha). Tradução de Ione Ribeiro Válle, professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Educação na Linha de Pesquisa Sociologia e História da Educação. Bolsista de Produtividade do CNPq.

1 Ao mencionar os mestres (“maîtres”), o autor está referindo-se aos professores primários ou da escola elementar. (N. da T.)

escola da cidadania. “A República será educadora ou não o será”, afirmava um deputado durante um debate parlamentar, o que significava que a verdadeira vocação da escola consistia primeiramente em consolidar a República nos espíritos, em fabricar cidadãos franceses (Nicolet, 1982). À influência da Igreja sobre o espírito das crianças era preciso opor a da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Era preciso que a herança do Iluminismo, da Razão, do Progresso e da Nação se sobreponesse à da submissão à Igreja. No entanto, contrariando algumas ideias consagradas, esta escola da República não era antirreligiosa, sua moral era a da Igreja revisitada pelo kantismo filosófico. Ela havia encontrado nos protestantes e nos judeus aliados sólidos, pois a laicidade os protegia das tentações da Igreja de impor uma religião de Estado. Em grande medida, essa escola pretendia ser tão “sagrada” quanto a Igreja; ela visava também fundar uma moral comum e uma liberdade pessoal, ela situava-se, portanto, no mesmo plano universal que a Igreja ao tentar transformar fiéis em cidadãos. Esse projeto foi realizado de forma excepcional e, ainda hoje, a maioria dos franceses tem lembrança nostálgica dessas milhares de escolas de aldeia, desses mestres austeros, desses “soldados<sup>2</sup> da República”, que forjaram uma nação de cidadãos. Mas à medida em que esse período fundador se distancia, a imagem da escola republicana se torna nebulosa e não se consegue mais apreender com clareza os novos desafios decorrentes das mudanças da escola, das mudanças da sociedade e da cidadania.

## I. O QUE É A CIDADANIA?

É importante compreender que a cidadania não é una, que ela muda segundo as épocas, os países e as tradições e, sobretudo, que ela não é homogênea, pois abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si. É possível distinguir alguns elementos constantes da cidadania.

1. *O cidadão de uma nação.* O cidadão é sempre o membro de uma comunidade, de um grupo, de uma nação aos quais se limitam as fronteiras da cidadania. A Atenas democrática também era aristocrática, durante muito tempo somente os homens ricos ou proprietários, depois os homens adultos, depois as mulheres eram cidadãos... Mas em todos os casos, quer a cidadania fosse mais ou menos ampla, ela foi primeiramente considerada a expressão de uma *nação*. De uma nação de cidadãos evidentemente, mas de uma nação definida por suas especificidades, sua língua, sua cultura, sua história e, sobretudo, por sua vontade de ser uma nação. Nesse sentido, a cidadania repousa sobre uma relação de fidelidade à nação – é-se cidadão de Veneza ou cidadão de Florença, cidadão da França ou dos Estados Unidos – e não mais sobre uma fidelidade direta e pessoal ao suserano como na sociedade feudal.

---

<sup>2</sup> No original, “hussards”. (N. da T.)

Desse ponto de vista, as democracias nasceram nacionais e os cidadãos foram primeiramente patriotas. É o povo da França que defende a Revolução, o povo espanhol que combate os exércitos de Napoleão, o povo americano que persegue ingleses, o povo inglês que conquista a Carta Magna... Os Estados-nação oriundos dos movimentos de libertação nacional do século XX não mudaram nada a esse respeito, ao contrário. Portanto, antes de ser democrática, a educação do cidadão é nacional, ela forja um patriotismo.

Também nesse aspecto o caso da escola republicana francesa é particularmente claro. É necessário que uma nação composta de províncias, de pequenos “países”, de dezenas de línguas locais... se torne a França moderna. É isso que o ensino assegura, impondo uma língua única em todo o território da República, fazendo do erro ortográfico uma espécie de falta moral. A escola republicana ensina a história e a geografia da nação. Essa história mostra que a França é fruto de uma longa gestação para a qual todos os reis, todos os heróis, todos os grandes homens contribuíram pondo a sua pedra. Na escola, a história é sobretudo um relato do qual as crianças devem sentir-se as herdeiras. A geografia preenche a mesma função; é preciso conhecer esse território, é preciso estar preparado para defender o solo sagrado. As grandes obras da cultura também participam dessa consciência nacional; todas as crianças aprendem de cor os mesmos poemas de nossos grandes escritores: La Fontaine, Lamartine, Victor Hugo... Cada um deve compartilhar uma parte do panteão cultural nacional.

É preciso compreender que esse projeto de formação de uma consciência nacional não é verdadeiramente a democracia nem a cidadania, mas é a base sobre a qual repousa o sentimento de pertencimento à comunidade dos iguais, dos cidadãos, dos nacionais (Schnapper, 1994). E, além disso, esse relato nacional foi extremamente eficaz nos países que quiseram constituir-se como nações modernas; os novos cidadãos se deixaram matar sem muito protestar entre 1914 e 1918, os sujeitos dos impérios coloniais também aceitaram esses imaginários nacionais antes de se voltarem contra seus opressores e, na França, em particular, os imigrantes compartilharam por muito tempo desta consciência nacional (Noiriel, 1988).

*2. O sujeito autônomo.* O cidadão não é apenas o membro de uma nação, ele é também um sujeito autônomo, capaz de julgar por si seus interesses e os da nação. Qualquer que seja o grau de democracia, o cidadão deve colocar-se do ponto de vista do bem público, deve resistir às forças da opinião e dos demagogos, em suma, ele deve ser virtuoso, como dizia Montesquieu. No quadro da escola republicana, essa virtude é ensinada de várias maneiras.

Os temas dos direitos naturais e da liberdade de consciência e de pensamento são os primeiros a aparecer. A escola cidadã deve ser laica, neutra no plano religioso e filosófico. Reconhece a cada um o direito de escolher seus engajamentos e sua religião na medida em que não os revela na escola. Assim se constrói um duplo

espaço, o da escola onde cada aluno é considerado igual a todos independentemente da suas origens e das escolhas de sua família, e o da vida privada onde cada um pode comportar-se como lhe aprouver em conformidade com as leis da República. Nesse sentido, a laicidade republicana é ascética, ela mantém as paixões humanas fora da escola e cria um espaço de opiniões razoáveis e comedidas. Jules Ferry recomendava aos mestres para nunca dizerem nada às crianças que pudesse chocar qualquer um de seus pais se assistissem a aula. Os trabalhos de Mona Ozouf (1963) sobre esse princípio da laicidade mostram que, de modo geral, os mestres da escola primária se submeteram com facilidade a ele.

Mas a formação do julgamento do cidadão não supõe unicamente a laicidade, ela também se refere a um corpo de valores positivos. Este pode ser definido como uma moral universal kantiana da autonomia, da responsabilidade e da universalidade dos valores. Esta moral englobava a moral cristã, sem contradizê-la diretamente. A literatura assim como a história deviam ser morais. A própria ciência era uma moral da verdade. A escola laica também ensinava uma fé no progresso, na ciência e uma crença nas virtudes da Razão. Ela ensinava menos a ciência do que as belezas da ciência e da técnica por meio do exemplo dos grandes homens: Galileu, Pasteur... espécies de santos laicos. Acima das paixões sociais e religiosas, as crianças podiam perceber um universo mais amplo, mais universal, o da Razão da qual cada cidadão possuía uma parte.

*3. A competência cidadã.* Se a formação do cidadão é uma questão tão complicada, é porque o cidadão deve possuir certas competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os do seu grupo. Isso supõe que o aluno aprenda a exercer na prática seus direitos.

Nesse sentido, a escola republicana francesa foi muito tímida, pois não ofereceu aos alunos muitas ocasiões para debater e escolher dentre as várias áreas da vida escolar: poucas cooperativas de alunos, pouco reconhecimento da vida juvenil... Na verdade, a escola republicana ensinava os benefícios da democracia, mas considerava que o seu exercício não lhes dizia respeito. A disciplina sempre foi das mais tradicionais e as atividades auto-organizadas pelos alunos foram reduzidas a pequenas coisas, diferentemente, por exemplo, dos modelos pedagógicos desenvolvidos nos países anglo-saxões. A rigidez laica procurava impedir que a democracia entre os alunos reintroduzisse as paixões e as desordens sociais. A aprendizagem das competências cidadãs ocorreu, portanto, por meio de alguns cursos de instrução cívica que explicavam aos alunos alguns elementos do sistema constitucional da República.

É importante destacar o paradoxo fundamental da escola republicana francesa. Ela formou os membros de uma nação, ela instalou um forte sentimento de fidelidade à laicidade opondo o universal aos pertencimentos sociais e culturais privados. Essa escola republicana construiu, até certo ponto, uma moral da razão,

mas não construiu uma cidadania democrática. Ela participou da construção de um Estado-nação moderno que se percebia como expressão do universal, e isso principalmente porque essa nação era um Império colonial que não se preocupava em desenvolver as competências democráticas dos futuros cidadãos. A terceira República francesa dedicou-se sobretudo à fundação da nação e da República, bem mais que à fabricação de uma democracia.

A formação da cidadania não é apenas uma questão de princípios e de valores, ela inscreve-se na própria forma de escolarização, na maneira de operar as aprendizagens, num sistema de disciplina, num conjunto de regras. Ela procede sobretudo de uma forma escolar.

## II. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

Parece-me que, se a escola republicana não foi além desse tipo de formação da cidadania, não foi apenas em razão das escolhas políticas do momento, mas também porque esta educação foi realizada segundo uma forma escolar particular que chamo de “programa institucional”. Para dizer em poucas palavras, a escola republicana assumiu por sua própria conta a *forma* de socialização universal adotada pela Igreja, tendo modificado totalmente os valores e as finalidades, mas mantido o mesmo mecanismo. Ela queria fabricar cidadãos utilizando as mesmas técnicas da Igreja que queria fabricar crentes. Em outras palavras, a cidadania foi construída por meio de um processo de socialização dos mais tradicionais, apesar da modernidade dos valores postos em prática. Esse programa institucional pode ser caracterizado através de quatro grandes elementos (Dubet, 2002).

1. *Princípios homogêneos e fora do mundo.* Lembremos de um truismo: a invenção da escola só pôde ocorrer em sociedades providas de uma certa historicidade, ou seja, em sociedades que projetam para fora de si um conjunto de valores e de princípios não sociais e percebidos como universais. Uma sociedade de pura reprodução e de pura tradição não teria necessidade de escola, os anciões e as famílias seriam suficientes para dar conta da tarefa de introduzir as crianças no mundo tal como ele é. Produz-se riquezas e retira-se as crianças de suas famílias e da economia doméstica, mas é para elevá-las a uma cultura mais ampla, uma cultura percebida como situada fora do mundo e acima da sociedade, uma cultura fundada num princípio considerado como universal. Desse ponto de vista, pouco importa a natureza desse princípio fundador da legitimidade do trabalho educativo, pode ser Deus, a nação, a ciência, a razão, a grande tradição cultural ou tudo ao mesmo tempo. O essencial reside no caráter sagrado desses princípios e na sua homogeneidade. A matriz institucional supõe que os valores que a fundamentam não são contraditórios entre si e que o afastamento da vida social banal evita a confusão dos valores e dos objetivos que guiam a vida cotidiana.

Os franceses estão particularmente bem situados para compreender esta primeira dimensão da matriz institucional, pois a escola republicana foi desde o início constituída contra a dominação da Igreja sobre as almas, a fim de impor o espírito das Luzes e da nação. Além disso, nessa operação, a forma do ensino religioso não foi muito abalada, pois os valores que a fundavam foram substituídos pelos da Razão e do progresso. Hoje se pensará facilmente que o apelo simultâneo ao caráter universal da Razão e à construção de uma identidade nacional específica era em grande parte problemático, até mesmo contraditório, o que não impede que a magia do programa institucional tenha consistido, ao preço de um formidável trabalho retórico, em afirmar tanto a transcendência quanto a unidade desses princípios. Por um longo tempo, para a escola, a liberdade, a igualdade e a fraternidade não pareceram incompatíveis.

*2. A vocação.* Quando o trabalho de socialização é realizado em nome de princípios transcendentes, sagrados, é evidente que o profissional que realiza esse trabalho é definido por sua vocação. Nesse contexto, a vocação é menos uma disposição psicológica do que a identificação aos princípios que fundam a instituição. O que importa é que o professor acredite nos valores da República da mesma maneira que o padre acredita nos dogmas da Igreja. Durkheim observou também que esse professor primário era tão sagrado quanto o padre e que convinha recrutá-lo e formá-lo da mesma maneira.

A vocação ocupa um lugar essencial no dispositivo do programa institucional. Ela funda a legitimidade e a autoridade daquele que trabalha com outrem e que por isso se beneficia, por delegação, de um pouco de carisma porque representa algo de superior a todos. Assim como o padre porta uma parte do divino, o professor primário encarna um pouco da República, da Razão, da grande cultura... Como me dizia meu professor primário: “se tu não me respeitas, respeites ao menos o que eu represento”. A autoridade necessária a todo trabalho educativo se baseia num princípio superior, não negociável, muito mais do que na tradição e na eficácia do trabalho realizado.

Esse tipo de legitimidade oferece uma dupla vantagem. De um lado, ele dá segurança àquele que exerce a autoridade e que não se reduz simplesmente ao que é na prática; o mestre é sempre digno de respeito porque é o mestre. É necessário que ele erre muito para perder esse capital. De maneira paradoxal, essa vocação favorece a crítica, mas uma crítica conformista em seu princípio. Na verdade, nesse modelo, o essencial da crítica é endógeno e refere-se à inaptidão dos mestres para estar em conformidade com sua vocação. De outro lado, a vocação participa do próprio mecanismo de socialização, como colocaram em evidência pensadores tão diferentes como Durkheim, Freud ou Parsons ao enfatizar o papel dos mecanismos de identificação. Ao identificar-se com a pessoa do mestre, mediador entre si mesmo e os princípios universais, o aluno identifica-se com o que o mestre encarna. Em outras palavras, amando o mestre, a criança ama o que o mestre ama de maneira

mais ou menos exemplar. Como o mestre é sagrado e o amor ao mestre é proibido, cria-se um mecanismo de sublimação, graças ao qual a criança cresce em direção ao universal, em direção a uma lei mais abrangente que as regras particulares da vida social.

Evidentemente, ao falar da vocação ou da unidade dos princípios fora do mundo, não pretendo descrever aqui o que realmente acontece no trabalho do programa institucional, mas creio poder caracterizar a representação da maneira como as coisas se passam. E sabemos, no que se refere à socialização, que as representações e as crenças são tão importantes quanto os fatos ou, mais precisamente, que elas são fatos simbólicos dotados de uma eficácia própria. A produção de outrem é uma questão de crenças e de consentimentos.

*3. O santuário.* Construído sobre uma tensão entre os valores mundanos e a vocação dos profissionais, o programa institucional realiza-se num santuário protegido das desordens do mundo. As escolas constituem-se, portanto, como uma espécie de Ordens Regulares, por longo tempo confiadas a religiosos nos países de tradição católica. Mas o declínio do religioso não provocou imediatamente a queda do santuário. A arquitetura monumental encarregada de marcar a ruptura entre o sagrado institucional e a vida social banal foi retomada pelas instituições laicas, também preocupadas em inscrever sua extraterritorialidade.

A escola francesa há muito tempo separou os sexos, do curso preparatório<sup>3</sup> à Escola Normal Superior, e sua mistura a partir dos anos 1960 é mais consequência da demografia escolar que da realização de um projeto igualitário. A separação radical dos sexos não era apenas um reflexo dos costumes, afinal as mulheres e os homens vivem juntos, mas um desejo de fazer da escola um santuário, de afastá-la das paixões humanas. No momento em que os pais confiam seus filhos à escola, deixam de interferir na vida escolar e sabe-se a que ponto os mestres, na França em particular, têm demonstrado dificuldades ante sua presença recente. Ocorre o mesmo em relação às demandas da economia; assim que elas se manifestam, a escola perde um pouco do seu caráter sagrado e da sua dignidade. A “gratuidade” atribuída aos saberes comanda as hierarquias escolares, as das habilitações, as dos mestres e as dos alunos independentemente e, frequentemente, contra a utilidade social dos saberes. No santuário escolar, como nas Ordens Regulares, os profissionais do trabalho com outrem não prestam conta senão a si mesmos, à sua vocação e à sua hierarquia. Eles não devem nada aos usuários pois são supostos tudo sacrificar por eles. É considerado óbvio que o santuário deva dedicar-se apenas ao interesse dos alunos, sem que estes possam fazer valer seus interesses particulares.

---

<sup>3</sup> O curso preparatório (CP) é o primeiro ano do ensino elementar, aos 6 anos de idade. (N. da T.)

A escola republicana francesa construiu uma verdadeira teologia do santuário através da ficção da separação entre a criança e o aluno, cujo teórico é Alain. Assim como a Igreja só se dirigia às almas consideradas iguais e universais, rejeitando os “corpos” e a vida social fora do seu reino, a escola republicana só quis conhecer alunos, razões em formação, rejeitando a infância e a adolescência fora do seu domínio.<sup>4</sup>

Também aqui é fácil mostrar que os muros do santuário não eram estanques. As paixões entraram na escola, os pais introduziram-se no jogo, as demandas econômicas não foram ignoradas... Mas nada impede que, até os anos 1970, todas essas “questões” tenham sido percebidas como escandalosas, privilégios,<sup>5</sup> faltas. E essa sensibilidade está longe de ser extinta.

1. *Socialização e subjetivação.* O programa institucional repousa sobre uma crença semelhante a um verdadeiro milagre: conduzida em nome de valores universais, a socialização é também uma subjetivação. Na medida em que o indivíduo aceita e interioriza as regras de uma disciplina objetiva, libera-se, torna-se autônomo, torna-se um sujeito. “Orai e estupidificai-vos, a fé virá por acréscimo”, escrevia Pascal. Respeitai os ritos, vós creareis e sereis libertados. Respeitai a disciplina escolar, vós sereis membro da sociedade e vos tornareis um cidadão autônomo, guiado pela razão e pelo amor à nação. O programa institucional estabelece um princípio de continuidade entre a socialização e a subjetivação, e funciona a partir do modelo da *inner-directed personality*: quando a socialização repousa sobre valores universais, produz uma bússola interna graças à qual o indivíduo adquire uma consciência moral autônoma. Não há, portanto, contradição entre a obediência e a liberdade, entre o conformismo e a afirmação da subjetividade. Em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (1970) colocaram em evidência esta crença no quadro escolar. O bom aluno adere à cultura escolar, o excelente aluno critica a cultura escolar e seus ritos em nome dos valores que os fundam. Assim, o trabalho de um aluno poderá ser julgado como “demasiado escolar”, no mesmo sentido em que os pais não gostam das “baratas-de-sacristia”. Foucault sem dúvida teve razão ao mostrar que o essencial da socialização é a questão da disciplina, mas isso não é querer reencantar o programa institucional, pois é preciso lembrar o peso dessa crença paradoxal segundo a qual, nas instituições, a obediência libera.

Antes de prosseguir, gostaria de mencionar algumas vantagens do programa institucional, ao menos para os que nele trabalham. Primeiramente, ele instaura uma formidável legitimidade que supera as *performances* de qualquer profissional. Em seguida, o santuário define a fronteira entre o que decorre e o que não decorre

4 As sociedades protestantes não reproduziram o mesmo corte, abrindo-se mais à infância e à adolescência, mas o santuário assumiu nelas outras formas, sobretudo a da comunidade educativa autônoma.

5 No original, “passe-droit”. (N. da T.)

da instituição, dessa maneira, ele atribui a responsabilidade das dificuldades às desordens e às paixões do mundo: durante muito tempo, o fracasso dos alunos não foi considerado responsabilidade da escola. A força desse modelo é tal que ele pode permanecer tão vivo nos modelos encantados quanto nos modelos críticos. Seria fácil mostrar que *A reprodução* desenhava uma espécie de quadro invertido do programa institucional: nele, a homogeneidade da cultura universal tornava a da cultura dominante, a vocação e o santuário eram ilusões necessárias, e a crítica supunha ultrapassar as disciplinas escolares em nome da ciência e da razão, sendo que a escola permanecia o vetor legítimo. Enfim, o último “milagre”, a “teologia” do programa institucional torna toleráveis e suportáveis os dramas e tragédias aos quais se confrontam os indivíduos que nele trabalham, seja porque ela lhes dá sentido, seja porque a vocação produz uma modalidade de redenção religiosa ou laica. Quando se confrontam com o fracasso dos alunos, com a infância maltratada, com as injustiças, os profissionais do programa institucional estão relativamente protegidos de uma provação emocional direta, insuportável fora desse quadro.

### III. MUDANÇAS NA CIDADANIA

Antes de evocar as mutações do programa institucional, é preciso sublinhar as transformações recentes da cidadania, resultantes, essencialmente, das mutações do Estado-nação.

1. *As mutações da nação.* Sem dúvida, somos sempre os cidadãos de uma nação, mas a representação da nação transformou-se profundamente e, com ela, a da cidadania. O modelo nacional francês repousava sobre a ideia de uma forte integração entre uma cultura nacional, uma soberania política nacional total e uma autonomia econômica também nacional. Em outras palavras, a escola republicana ensinava aos cidadãos franceses que eles eram os membros de uma nação formada por uma cultura, um Estado central soberano e uma economia nacional dirigida por um Estado e por uma burguesia. Todo um conjunto de símbolos contribuía para forjar esse imaginário nacional de uma República imperial. Não se pode ignorar o desamparo dos franceses mais velhos que viram decompor-se em três décadas esta imagem, pois os franceses pensaram por muito tempo que sua cultura nacional era, ao mesmo tempo, particular e universal.<sup>6</sup>

Atualmente a França não é mais um Império colonial, outras culturas impõem-se e a identidade nacional francesa deve compor com elas. Ela precisa compor com as culturas provinciais e locais durante muito tempo ignoradas pela cultura nacional. Ficou evidente que, tanto na escola quanto fora dela, se pode ser

---

<sup>6</sup> Pode-se pensar que o voto populista de extrema direita é a expressão desse desapontamento.

francês e basco, francês e bretão, francês e ateu, católico ou muçulmano; também é claro que se deve ensinar o inglês na escola e que a França não está sozinha no mundo. Os programas escolares levam a marca dessa evolução: progressivamente, o futuro cidadão deve aprender outras línguas, outras literaturas, outras histórias além das de sua nação. As crianças oriundas da imigração não podem ser ignoradas. O futuro cidadão não pode ignorar que vive na Europa e no mundo, sobretudo porque ele viaja cada vez mais, porque a televisão lhe oferece imagens provenientes de todos os lugares e porque ele consome produtos, literaturas e músicas que não são mais nacionais.

Mesmo que o cidadão permaneça antes de tudo membro de uma nação, é evidente que a imagem de sua nação perdeu sua simplicidade e que os pertencimentos se multiplicaram. Da mesma maneira que vivemos em economias locais, nacionais, europeias e mundiais, as crianças e os jovens vivem em múltiplas culturas e numa infinidade de sistemas de referências. Portanto, a formação da cidadania não pode mais estar fundada num relato nacional tão sólido e homogêneo quanto aquele que se impôs na aurora do século XX.

*2. As competências cidadãs.* Por muito tempo, na França, a escola republicana possuía uma espécie de monopólio da formação da competência cidadã porque detinha o monopólio da grande cultura legítima e porque grande parte da informação passava por ela. Hoje, as competências cidadãs parecem extremamente complexas porque a vida política se divide entre vários níveis, o do município e o da região, o da nação e o da Europa. Ao mesmo tempo, a democracia levou a uma ampla expansão dos direitos culturais e sociais. Para fazer uma escolha política, o cidadão deve estar muito mais informado. Ele deve compreender a vida internacional, ele precisa saber um pouco de economia, ele deve conhecer alguns direitos sociais. E mais, pode-se considerar que o cidadão deva apresentar um senso de suas responsabilidades quando se trata da higiene, da sexualidade, ou do código de trânsito. Consequentemente, em todas as escolas, os programas de instrução cívica se tornaram mais pesados: educação sexual, educação do trânsito, aprendizagem da leitura da imprensa, rudimentos de direitos sociais vieram juntar-se à mera apresentação das instituições políticas.

A escola republicana formou-se numa sociedade onde quase não havia meios de comunicação de massa. Hoje, os alunos passam tanto tempo diante da televisão quanto nos bancos escolares. A escola não pode ignorar esse fato e os meios de comunicação estão cada vez mais presentes no ensino. outrora, bastava que uma criança soubesse ler, agora é preciso que ela saiba assistir televisão, que ela saiba navegar na internet, que ela saiba o que é uma taxa de desemprego ou uma taxa de inflação se se espera que ela seja capaz de se comportar como um cidadão bem informado. E não se para de pedir cada vez mais à escola.

3. *O cidadão ativo.* Por mais de um século, o programa institucional formou cidadãos preocupados com o interesse geral e capazes de obedecer à autoridade legítima. Esse foi o principal paradoxo da escola republicana francesa: ela produzia liberdade por meio da obediência e da submissão das crianças aos adultos. No fundo, as crianças aprendiam a obedecer à escola para se tornarem cidadãos quando adultos. Essa representação esfacela-se perante o crescimento generalizado dos direitos individuais: direitos das crianças, direitos das mulheres, direitos das minorias... Aos direitos universais foram acrescidos direitos específicos de construir sua vida, e o que se espera do cidadão é que ele seja antes de tudo um sujeito ativo ao longo de sua vida. Ativo e responsável porque gozará de uma liberdade pessoal até então desconhecida. Na França, apesar das recorrentes tendências conservadoras, todas as pedagogias novas enfatizam a atividade do aluno. Elas visam desenvolver sua iniciativa, seu dinamismo e sua autonomia. Elas visam fazer que o aluno seja, mais ou menos, um cidadão na própria escola. E é lá que a formação dos cidadãos remete à mutação e ao declínio do programa institucional.

#### IV. O DECLÍNIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL

Em todos os lugares, e não apenas na escola, o programa institucional declina. E essa mutação é muito mais ampla que a simples confrontação da escola com novos alunos e com os problemas engendrados por novas demandas. É também porque se trata de uma mutação radical que a identidade dos atores da escola fica fortemente perturbada, para além dos problemas específicos com os quais eles se deparam.

A escola foi um programa institucional moderno, mas um programa institucional apesar de tudo. Hoje, somos “ainda mais modernos”, as contradições desse programa explodem, não apenas sob o efeito de uma ameaça externa, mas de causas endógenas, inscritas no germe da própria modernidade.

Num relato de tipo weberiano, o desencantamento acentua-se, pois vivemos a racionalização da racionalização, experimentamos a guerra dos deuses e os mestres compartilham em grande parte os fundamentos de um pensamento crítico que deflora suas próprias crenças, que faz que suas convicções flutuem, encerrando muitos deles numa irreprimível nostalgia de um mundo perdido para sempre, e ainda mais perfeito quando sua perda é irreparável pois engendrada pela própria escola.<sup>7</sup>

1. *A guerra dos deuses.* A escola encarregada de formar crentes, cidadãos ou ainda uma elite, a escola encarregada de instaurar o reino de um princípio trans-

---

<sup>7</sup> Observemos que muitos sociólogos apresentam uma evolução paralela, os mais críticos, dos anos setenta, foram muitas vezes os melhores defensores do programa institucional republicano.

cendente, cede gradualmente lugar a um aparelho dedicado a fazer tudo ao mesmo tempo, sem hierarquizar verdadeiramente seus objetivos e seus valores. A grande mudança não vem do fato de que os atores não acreditam mais em nada, mas por serem forçados a acreditar em coisas diferentes. Assim, lá onde reinava a paz dos dogmas se multiplicam os debates e os acordos pelos quais as organizações hierarquizam seus objetivos e suas finalidades. Progressivamente se quebrou o relato de uma modernidade homogênea, toda feita de Razão, de ciência ou de humanidades, e as contradições culturais do capitalismo instalaram-se no coração do programa institucional.

Desde então sabemos, ao menos os atores da escola sabem, que a igualdade e o mérito são contraditórios, que a construção da nação e o direito de estar numa cultura específica não se coaduam tão facilmente como nos tempos em que todos os ancestrais dos franceses eram gauleses. Eles também sabem, como lembra Hannah Arendt (1972), que a entrada numa tradição cultural não se adapta facilmente a uma formação útil à economia e aos futuros empregos dos alunos. A escola tornou-se um mundo de debates intermináveis sobre os seus fins, sobre os princípios e as “cidades” de justiça e já nenhum desses princípios pode esmagar os demais. Por certo, essa fragmentação não é unicamente o decalque do confronto que opõe os interesses sociais presentes, pois cada grupo e cada indivíduo parece perseguir objetivos heterogêneos: é preciso que os alunos sejam bem-sucedidos e desabrochem, é preciso que estejam integrados e sejam autônomos, é preciso que sejam franceses e outra coisa, é preciso que participem de uma tradição e dominem o mundo de amanhã. A pluralidade dos valores democráticos se impôs à unidade dos princípios republicanos. Nessa mutação, a transcendência dos princípios enfraqueceu e, com ela, a auréola sagrada que envivia o programa institucional.

*2. Vocaçao e profissão.* Os mestres sempre têm vocação, mas esta mudou de natureza. Ela é menos definida como uma adesão aos valores e como um sacrifício pessoal; ela é percebida como uma disposição psicológica para realizar seu *métier*, para engajar-se nele e suportar suas provações. Sempre surgem muitas interrogações sobre esse tipo de vocação quando se trata de admitir os mestres, mas pergunta-se pouco se os indivíduos acreditam ter uma personalidade capaz de assumir as relações com os outros. De maneira geral, assiste-se ao triunfo das profissões, e foram as próprias profissões os atores nesse processo, controlando-se, sindicalizando-se, inscrevendo-se em convenções coletivas, deixando de fracionar-se e de especializar-se ao longo de uma divisão contínua do trabalho.

Essa longa evolução levou a um deslocamento do princípio de legitimidade. Esta não é mais sagrada e/ou tradicional. O carisma do mestre não repousa mais sobre sua identificação aos valores extramundanos da instituição, mas sobre o que se denomina de carisma hoje, isto é, o charme e a capacidade psicológica de lograr o

consentimento de outrem.<sup>8</sup> Ao mesmo tempo, a profissionalização leva necessariamente a uma legitimidade instrumental, a uma legitimidade baseada na capacidade dos indivíduos e dos grupos de realizar os objetivos que lhes foram fixados. O mestre não é legítimo porque encarna *a priori* a Razão e a nação, mas porque é capaz de ser amado e respeitado pelos alunos, e porque é eficaz no seu trabalho. Nesse sentido, os atores do trabalho sobre outrem estão encerrados numa posição paradoxal. De um lado, reivindicam um reconhecimento profissional reforçado por uma definição de tarefas específicas e por uma elevação do nível acadêmico e técnico da admissão e da formação, de outro, não param de se queixar do declínio das legitimidades sagradas que pareciam bem mais estáveis e bem mais tranquilas do que os suportes atuais da autoridade, que os indivíduos devem constantemente pôr à prova.

A profissionalização contribuiu para mudar a própria natureza das instituições. O programa institucional estava ligado a organizações simples, nas quais a regulação das relações de trabalho repousavam fundamentalmente sobre a divisão dos objetivos e das vocações, sobre uma “solidariedade mecânica” e sobre cadeias hierárquicas curtas. Hoje, essas instituições são substituídas por organizações, nas quais uma parte importante do trabalho consiste em assegurar a coerência de uma atividade movida por uma divisão crescente do trabalho. A escola é cada vez mais administrada mediante um “*management*”. Em toda parte a grande organização administrada e regulada por especialistas, escritórios e reuniões de equipe, substitui as burocracias simples das vocações partilhadas.

*3. As políticas públicas.* Os santuários tornaram-se grandes organizações mais ou menos porosas. Os muros dos santuários foram rachados, depois derrubados. O objetivo do trabalho sobre outrem não consiste mais em formar crentes ou fiéis, não se trata mais de conquistar almas simples, mas usuários e consumidores que esperam um serviço. Os alunos e seus pais vêm à escola buscar qualificações num mercado de diplomas. Mas as instituições, sobretudo as mais antigas, são visadas por políticas públicas, elas devem fazer acordos e contratos com seus parceiros, devem fixar objetivos e prestar contas; elas deixam de ser ordens regulares fechadas em si mesmas para se tornarem atores de dispositivos e de redes encarregados de produzir bens e serviços públicos.

Na França, a teologia política republicana, “incrementalista”, na qual tanto o Estado, quanto a Igreja do passado, promulgava uma regra universal, é substituída por políticas sociais, de educação, de saúde, expressas em uma infinidade de objetivos, de programas, de parcerias diversas, reforçando ao mesmo tempo a autonomia

---

<sup>8</sup> Observemos esse deslocamento do sentido da palavra carisma. Segundo Weber, ele fundava a legitimidade de um princípio sagrado, hoje, ele designa simplesmente o charme pessoal.

das unidades locais de produção e a obrigação de prestar contas às autoridades centrais e aos parceiros locais. Cada estabelecimento de ensino faz “contratos” com as autoridades, os políticos locais, às vezes com os empresários, com os pais ou mesmo com os alunos. Enfim, por longo tempo mantido à margem, o contexto entra plenamente na vida das instituições e se cria uma espécie de mercado entre os diversos segmentos da mesma organização. Refiro-me a uma “espécie de mercado” e não a um mercado porque essas relações se desenvolvem tanto no setor público quanto no setor privado (Duran, 1999).

4. *A dupla figura do indivíduo.* O programa institucional repousava sobre uma crença central: a continuidade da socialização e da subjetivação implicava a implementação de disciplinas racionais e universais. Ora, a própria modernidade e o apelo à autonomia como capacidade e como direito de construir suas próprias convicções e sua própria autenticidade quebraram essa cadeia mágica. Em todos os lugares, as instituições antigas confrontaram-se com a existência de um sujeito que já estava lá ou com um sujeito a ser promovido como um ser singular. Novamente, comprehende-se melhor as coisas voltando-se para a religião, cujo trabalho de socialização, que ia do dogma à fé passando pelo rito, se inverteu na Igreja, onde a demanda por fé, emotiva e racional, é considerada um pré-requisito para o acesso ao rito e ao dogma. Os que aderem aos processos tradicionais são considerados tradicionalistas ou integristas, exigindo uma fé e uma obediência cegas.

Na escola, é evidente que a criança e o aluno devem ser reconciliados e que a ênfase deve estar na atividade do aluno, no seu engajamento na aprendizagem, e cada um admite que existe uma certa distância entre a obediência e a autonomia. De qualquer maneira, parece evidente que a criança preexiste ao aluno, que ela deve participar de sua educação, deve construir projetos, deve exprimir-se. Sem dúvida pode-se ver nesses apelos à autenticidade e à responsabilidade novas formas de dominação, mas é evidente que a confiança nas disciplinas de formação de outrem se quebrou, pois perdemos a certeza de que a socialização é suficiente para a formação dos sujeitos. Essa promoção da criatividade e da autonomia moral não é uma mera figura de um novo espírito do capitalismo e do *management*, mas também o produto da própria modernidade cujo ideal postula que cada um seja o mestre de si e o autor de sua vida. Além disso, a maioria dos que veem a face do neoliberalismo nesta distância entre o conformismo da socialização e a autenticidade dos indivíduos não ousa dar o primeiro passo rumo a um retorno às ordens passadas e na direção da face sombria das disciplinas institucionais.

Com o declínio do programa institucional, o trabalho sobre outrem fica profundamente transformado, engendrando um sentimento de crise que pode invadir os atores, pois estes assistem o esfacelamento dos santuários e sua de legitimidade, e sentem-se despossuídos da maior parte das consolações que davam ao trabalho sobre outrem uma coerência pouco comum. Mas é preciso ir além desse

sentimento de crise e desvelar as profundas transformações da própria natureza do trabalho sobre outrem. Podemos descrevê-las da seguinte forma: as dimensões da ação sobre outrem, que eram altamente integradas no programa institucional, não cessam de se separar progressivamente: relações definidas em termos de controle, em termos de serviço e em termos de relações centradas unicamente nas pessoas.

## V. QUE APOSTAS?

Entramos num modelo de cidadania pós-nacional e pós-institucional. Diante dessa revolução, existem tendências decididamente conservadoras que desejam um retorno aos valores e às ordens anteriores. Muitos mestres e homens políticos invocam a República para refundar a escola de outrora ante as desordens que a assaltam, e os temas progressistas dos primeiros tempos da República assumem, muitas vezes, um ar nostálgico. Nós não cremos nesse movimento porque as evoluções da cultura, da nação e dos sistemas econômicos são tão pesadas que a antiga instituição não conseguiria resistir. Ao mesmo tempo, não podemos satisfazer-nos com as incertezas atuais. É preciso, portanto, desenhar as apostas em torno das quais se constituiriam as novas figuras de uma formação cidadã...

*1. Cultura e competências comuns.* Na maioria dos países que se confrontam com uma escolaridade longa e maciça, os programas escolares são definidos primeiramente em termos de utilidade: os programas escolares são aqueles que permitem passar nos exames e nos concursos a fim de obter as melhores colocações. Progressivamente, os programas passam a não ter outra finalidade além da escolar. Mas, como vivemos num mundo cada vez mais complexo e diverso, num mundo em que os conhecimentos parecem infinitos, é importante definir a cultura e as competências comuns esperadas de todos os cidadãos, independentemente das carreiras escolares que seguirão. Como se pode fazer essa ligação pela escola? A resposta a essa questão é extremamente difícil porque supõe sacrificar muitos conhecimentos para se deter apenas naqueles que parecem indispensáveis, supõe sacrificar muitas competências para contemplar apenas aquelas que poderão desenvolver-se mais tarde. Por isso, o tema da cultura comum é frequentemente recusado em nome das ambições enciclopédicas dos programas, mesmo quando os alunos capazes de adquirir esses programas não são muito numerosos.

Por exemplo, parece-me que a cultura comum dos cidadãos deveria atribuir uma importância particular aos meios de comunicação, não para trazê-los para a escola, mas para permitir que os futuros cidadãos resistam à sua influência. Não se trata de denunciar os meios de comunicação como máquinas de manipulação dos espíritos, mas de mostrar aos alunos como funcionam, como são produzidos e que eles dão uma visão do mundo sem serem o mundo. Pode-se imaginar também que algumas competências informáticas deveriam fazer parte da cultura comum, assim

como o conhecimento de processos ecológicos elementares, ou o fato de saber “ler, escrever e contar”. De qualquer maneira, a definição de uma cultura comum é uma questão política essencial, uma escolha política que não pode ser unicamente dos especialistas da pedagogia.

*2. A transparência dos direitos.* Se toda escola deve oferecer uma cultura comum, ela também é uma máquina de hierarquização e seleção dos alunos. Seja pública ou privada, a educação funciona hoje como um mercado no qual os indivíduos vão buscar “capitais” escolares. Ora, muitas vezes, esse mercado é obscuro, somente os privilegiados conhecem as regras, as competições escolares não são mais transparentes do que as competições econômicas e, frequentemente, menos do que as competições esportivas.

Nesse domínio, a clareza dos direitos e das regras não é apenas um problema de justiça e de igualdade, mas também um problema de cidadania, pois cada cidadão deve estar em condições de fazer escolhas conscientes. Mas como fazer tais escolhas em situações em que o desequilíbrio da informação é evidente, quando alguns conhecem as regras do mercado escolar e outros as ignoram? Assim, algumas famílias são consumidoras esclarecidas, enquanto outras não sabem nada do funcionamento da escola. Quando a escola deixa de ser uma instituição que se dirige a públicos cativos, é importante que ela vise cidadãos conscientes e a racionalidade desse consumidor faz parte da cidadania. Além disso, a obrigação de explicitar as regras permite torná-las mais justas, pois elas podem ser criticadas por aqueles que são suas vítimas.

*3. A civilidade escolar.* A escola republicana formou cidadãos sem ser verdadeiramente um espaço de aprendizagem da democracia ativa: nela, os alunos tinham muitos deveres e poucos direitos. Hoje o tema do direito dos alunos se impõe em toda parte. Mas o que são esses direitos quando se sabe que a relação pedagógica associa professores e alunos, adultos e crianças, indivíduos desiguais por princípio? O principal desafio da formação para a cidadania consiste, portanto, na construção de um espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência, de desvio precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres.

Trata-se portanto de um problema extremamente difícil, porque nos obriga a pensar na construção de uma ligação democrática entre indivíduos desiguais, porque nos obriga a conceber a formação de comunidades educativas com base numa legitimidade democrática, numa legitimidade discutida e discutível, distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições.

## REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction*. Paris: Éd. de Minuit, 1970.
- DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- DURAN, Patrice. *Penser l'action publique*. Paris: LGDJ, 1999.
- NICOLET, Claude. *L'idée républicaine en France*. Paris: Gallimard, 1982.
- NOIRIEL, Gérard. *Le creuset français*. Paris: Seuil, 1988.
- OZOUF, Mona. *L'École, l'Eglise et la République*. Paris: Armand Colin, 1963.
- SCHNAPPER, Dominique. *La communauté des citoyens*. Paris: Gallimard, 1994.

## SOBRE O AUTOR

FRANÇOIS DUBET é doutor de 3º ciclo em sociologia e de Estado em sociologia. Professor de sociologia da Universidade Victor Segalen - Bordeaux II e diretor de pesquisa na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, membro do Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques - CADIS, Pesquisador do Centre National de La Recherche Scientifique - CNRS, UMR 5116, Centre Émile Durkheim e UMR 8039. Membro sênior do Instituto Universitário da França desde 1991.  
*E-mail:* francois.dubet@u-bordeaux2.fr

*Recebido em fevereiro de 2011  
Aprovado em abril de 2011*

