



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do
Sul
Brasil

Waidenfeld Chaves, Miriam

As Relações entre a Escola e o Aluno: uma história em transformação

Educação & Realidade, vol. 40, núm. 4, outubro-diciembre, 2015, pp. 1149-1167

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317241516011>

- 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

As Relações entre a Escola e o Aluno: uma história em transformação

Miriam Waidenfeld Chaves¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – As Relações entre a Escola e o Aluno: uma história em transformação. A escola, no último século, ao mesmo tempo em que se transforma na agência socializadora por excelência, também se torna alvo de insatisfações, indicando que seja entendida segundo esse duplo movimento: se historicamente nos deparamos com a consagração da forma escolar de socialização, igualmente nos confrontamos com o fim de seu programa institucional. Este texto, através de uma abordagem histórico-social, desenvolve algumas considerações sobre a fixação do paradigma escolar na modernidade e analisa a crise da escola, destacando as formas hegemônicas e em mudança de certas maneiras de pensar, agir e sentir de um dos principais grupos sociais que a compõem: os alunos.

Palavras-chave: Escola. Aluno. História. Modernidade. Crise.

ABSTRACT – School-Student Relations: a changing history. During the last century, whilst school was turned into the socializing agent par excellence, it became an object of dissatisfaction, indicating that it should now be seen under this double movement: historically, we are faced with the consolidation of the school form of socializing and, at the same time, we witness the demise of its institutional program. The present text puts forward, under a sociohistorical approach, some considerations about the establishment of the school paradigm in modernity, and analyzes the school crisis, highlighting the hegemonic and shifting character of certain manners of thinking, acting and feeling within one of the main social groups that comprise it: the pupils.

Keywords: School. Pupils. History. Modernity. Crisis.

Já há algum tempo tem-se percebido que o projeto de educação escolar instaurado na modernidade não corresponde mais às expectativas daqueles que usufruem de seus *benefícios*. E se essa afirmação é fato, torna-se necessária uma reflexão sobre suas condições históricas de produção que, ao mesmo tempo em que geraram sua naturalização e aceitação por todos, também propiciaram a emergência de um sentimento de rejeição e/ou de falência quanto à sua própria competência, principalmente por parte daqueles que cotidianamente encontram-se em seus bancos escolares.

Como já demonstraram alguns autores, essa espécie de *mal estar* (Bourdieu, 2002a) presente hoje na escola levanta algumas dúvidas quanto ao seu futuro (Canário, 2008; Dubet, 2006; 2004; 2003; Perrenoud, 1995). Entretanto, seu passado, ancorado nos princípios de modernização social – as revoluções científicas, liberais e industriais – permitiu que lhe fosse conferida a legitimidade necessária para que, até meados do século XX, se definisse como uma das instituições mais poderosas de nossa sociedade. Inclusive, possibilitou que grande parcela de indivíduos das mais diferentes classes sociais, etnias e credos religiosos fosse educada segundo uma perspectiva mais secular e menos religiosa, assim como se inserisse em uma nova divisão social do trabalho, que passa a exigir uma formação cada vez mais especializada.

Enfim, a escola, ao longo do último século, ao mesmo tempo em que se transforma na agência socializadora por excelência, também se torna alvo de críticas e insatisfações, indicando que sua consolidação e crise¹ devem ser entendidas como partes constitutivas de um mesmo processo: se historicamente nos deparamos com a consagração da forma escolar de socialização (Vincent; Lahire; Thin, 2001), igualmente nos confrontamos com o fim de seu programa institucional (Dubet, 2006).

Essa rápida passagem de um *tempo de promessas*, em que se acreditava no potencial de sua função social, para um *tempo de incertezas*, onde perdura certo desencanto com seu trabalho pedagógico (Canário, 2008), nos impõe uma reflexão sobre as condições históricas de sua produção, a fim de que assim possamos melhor entendê-la na atualidade.

Nesse sentido, este texto, por meio de uma abordagem histórico-social, propõe uma discussão sobre esse duplo movimento – consolidação e crise – da história da escola. Desenvolve algumas considerações sobre a fixação do paradigma escolar na modernidade e analisa sua crise, destacando as formas hegemônicas e em mudança de certas maneiras de pensar, agir e sentir de um dos principais grupos sociais – alunos² – que a compõem³.

Optamos por uma investigação que considera o aluno e a escola duas faces de uma mesma moeda, que se autoconstituem a partir das relações que estabelecem entre si e com os demais sujeitos escolares. Partimos do pressuposto de que a identidade discente só se constrói a

partir da relação dos membros desse grupo entre si, com a escola e com os demais sujeitos que compõem a própria escola⁴, principalmente o professor (Dubar, 1998).

Por último, cabe destacar que esta proposta pretende apenas mostrar a ponta de um *iceberg*: lançar questões amplas e gerais que possam vir a ser consideradas em outras reflexões mais pontuais que tomem como referência contextos empiricamente situados. Enfim, não pretendemos, aqui, construir uma história total (Braudel, 1992) da escola, mas tecer algumas considerações que resultam de nossa observação em pesquisa e em sala de aula.

A Instituição Escolar: competente meio de socialização

Como fabricação histórica, a escola origina uma verdadeira *revolução nos modos de socialização*. Estrutura uma relação social inédita, assim como institui um tipo de socialização que acaba por produzir um arcabouço moral suficiente, não só para se sobrepor às demais instâncias socializadoras – família e Igreja – como para estabelecer um sistema de valores, uma cultura nacional e científica que são internalizados sob a forma de *habitus* (Bourdieu, 2002b). Enfim, ao se materializar em um tempo e lugar determinados, essa instituição delinea uma *forma escolar de socialização* (Vincent; Lahire; Thin, 2001) que extrapola seus muros, conforma toda uma sociedade e ainda cria as condições para que os novos cidadãos atendam às novas demandas sociais.

Sua invenção ainda pressupõe a difusão dos ideais de civilização dos costumes que, ao instaurar um tipo de sociabilidade reivindicado pela vida urbana, cenário da própria modernidade, impôs o autocontrole das emoções e o respeito a normas hierarquizadas de convivência social (Elias, 1994). Do ponto de vista político, contribuiu para a organização e reprodução dos Estados nacionais que, nos países ocidentais, através da constituição da República como forma de Governo, desenvolveu a própria concepção de escola pública, igual para todos (Xavier, 2013).

Por divulgar o conhecimento e o sentimento de pertencimento a comunidades unidas em torno de uma identidade nacional própria, a escola assume um duplo sentido. As elites políticas e os intelectuais do início do século XX passam a acreditar que seria um instrumento útil na luta contra a ignorância do *povo analfabeto*, contra o atraso econômico e no combate às endemias decorrentes da falta de informação e de hábitos saudáveis. E por ainda oferecer meios para a população atingir melhores posições na já intrincada divisão social do trabalho, também passa a ser considerada instância de mobilidade social (Xavier, 2013).

Nessa perspectiva, a configuração escolar se constitui como uma unidade que necessariamente delinea formas de exercício de poder que podem ser explicitadas por meio do triângulo conhecimento, professor e aluno (Vincent; Lahire; Thin, 2001). Seu surgimento implica o fim de

um modo de conhecer e decodificar as coisas do homem e da natureza, onde o saber não se encontrava separado das práticas sociais, mas, ao contrário, era transmitido através das próprias.

Em seu lugar, são estabelecidos saberes objetivados, explicitados e fixos que necessitaram estar prontos para serem ensinados através da escrita e da leitura. “Trata-se de fazer reviver, por um trabalho vivo específico (a prática pedagógica) os resultados dos trabalhos passados” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 29). Essa dimensão do conhecimento, que se reproduz sob o ponto de vista do escrito, previsto, controlado e codificado por antecipação, enfim, delineia o próprio modo de socialização escolar que, em última instância, implica a “[...] escrituralização – codificação dos saberes e práticas” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 29).

A inauguração desse modelo cultural que, apesar de suas peculiaridades locais, se generaliza e passa a ser rapidamente adotado por vários países da Europa e da América, acaba por organizar a chamada *escola primária*. Sua instalação e expansão, baseadas em uma *estrutura invariante* (Souza, 2006), consolida o uso do termo *classe* (Hamilton, 1992), originando o arquétipo da própria escola moderna: “[...] professores, alunos e sala de aula em uma relação pessoal, ou seja, cada classe em uma sala, cada classe com um professor” (Souza, 2006, p. 40).

Esse modelo escolar, por sua vez, também estabelece uma série de dispositivos administrativos – contratação de pessoal adequado, criação de uma divisão de trabalho interna e organização da matrícula – e pedagógicos – criação de um currículo e conteúdos seriados, método de ensino e grade escolar – que exigem a formulação de um arsenal didático-pedagógico inovador – globos, cartazes, coleções, carteiras, cadeiras, lousa, cadernos, livros – que implica a criação de um espaço próprio, para que os seus saberes e práticas possam ser ensinados e aprendidos.

Essa *pedagogização* das relações sociais de aprendizagem implicou uma substituição do *governo da casa* para o *governo do Estado* (Faria Filho; Vidal, 2000) que, em sua concepção liberal, transforma a escola em sua mais fiel representante. A realização dessa sua função social produz, então, o *tempo de certezas* que, identificado por Canário (2008), correspondeu a um período de harmonia entre a própria escola e a sociedade, que se prolongou de fins do século XVIII até o fim da Segunda Guerra Mundial. A demarcação desse *tempo de certezas* reforça a sua própria legitimidade perante a sociedade, permitindo, inclusive, que, pelo menos até o fim dos anos 1960, a instituição escolar fosse encarada de maneira positiva e otimista: como instância comprometida com certas políticas – de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade – que se concretizariam por intermédio da própria escolarização (Canário, 2008).

Cabe ressaltar o papel das escolas normais nesse momento, na medida em que contribuem para a institucionalização da educação es-

colar, ao tomarem para si a responsabilidade de formar os novos mestres, principais arautos dessa recém-inaugurada modalidade tanto de ensinar quanto de aprender (Nóvoa, 1991).

Entretanto, apesar de estar presente desde a segunda metade do século XVIII, a escola somente adquire sua forma mais acabada, no Brasil, em meados do século XIX, quando os espaços improvisados, públicos, particulares ou domésticos (Faria Filho; Vidal, 2000) cedem lugar à construção de prédios específicos, preparados para abrigar toda uma maquinaria administrativa, burocrática e pedagógica.

Como um investimento tanto coletivo quanto individual, a escola ainda estrutura um *programa institucional* (Dubet, 2006), que tem como objetivo a sua assimilação pelos próprios sujeitos escolares, principalmente professores e alunos. Enquanto braço do Estado-Nação, desde o seu surgimento até pelo menos os anos 1960, se fixará como um modelo de socialização que, a partir de certos princípios – da razão e do progresso – terá como finalidade transformar um conjunto de conhecimentos e valores em ação. Sua meta seria, então, executar a internalização do social, da cultura e da ciência nos sujeitos que, na prática, já se encontravam circunscritos por esse mesmo arbitrário cultural.

Acreditamos que essa fase de consolidação da escola lhe confere tamanha força social que, inclusive, permite que a socialização e a formação de subjetividades sejam integradas em um mesmo processo, produzindo o indivíduo autônomo, mas conforme as normas e as regras sociais, dotando-o de um *habitus* e uma identidade segundo os requisitos da vida social.

Esse modelo de escola, apoiado nos princípios universais contidos no próprio ideário do Estado-Nação, através dos ideais de liberdade e igualdade, permite que o indivíduo internalize a ideia de ser livre e igual perante a lei, aspecto que torna o programa institucional escolar algo extremamente moderno para época.

Entretanto, esse programa, durante boa parte do século XX, se mostra antes como um plano de Estado – uma proposta abstrata, monopólio da força e do governo – do que como um projeto produzido por uma comunidade de indivíduos expressando as ações e contradições do vivido. Contrário à diversidade e à fragmentação, acredita na homogeneização e na coesão de ideias e comportamentos, assim como defende os princípios e normas de civilidade que, legitimados, passam a ser considerados como os mais altos valores a serem atingidos.

Nesse caso, as possíveis resistências se deparam com um contexto social e político propício para que sejam cooptadas pelo próprio modelo implantado. Além disso, se nos primeiros anos do século XX o capitalismo liberal garante a implementação desse modelo, décadas mais tarde, com o fim da Segunda Guerra e a configuração do Estado de Previdência⁵, sua reprodução torna-se bastante facilitada, uma vez que o incremento da industrialização e da urbanização abre novas possibilidades

de inserção social via escolarização, principalmente devido ao aumento da oferta escolar.

Esse contexto pode ser ampliado caso tomemos como referência algumas ideias de Giddens (1991), para quem a consolidação da modernidade, instância produtora da própria escola, se funda na premissa de que os indivíduos adquiririam maior segurança, confiança e oportunidade caso existisse um projeto de participação social via escolaridade. Além disso, vale ressaltar a própria solidez dos sistemas administrativos na modernidade que, através de um alto nível de organização e de coordenação, são capazes de inspirar credibilidade e autoridade sobre aqueles que se encontram sob sua tutela (Giddens, 1991).

Entretanto, é fato que esse projeto se concretiza de modo bastante diverso conforme as condições sociais, políticas, econômicas e culturais de cada localidade, bem como não se ergue sem determinadas contradições que, inclusive, podem estar entre alguns dos problemas atuais da escola, tais como a sua impossibilidade de produzir mecanismos de avaliação mais justos e igualitários. Entre outros, citamos, ainda, pelo menos três fatores que acreditamos que incidem sobre a crise da escola: a) a incoerência existente entre os princípios de homogeneidade e as diferenças individuais dos alunos; b) a emergência de um sistema de seleção, classificação e hierarquização tanto no interior dos sistemas de ensino – o que alguns chamam de mercado escolar (Bourdieu, 2002b) – quanto das salas de aula, onde os alunos são, por exemplo, definidos como *fracos*, *inadaptados*, *fortes* e *ou adaptados*; c) a criação de dispositivos disciplinares que, ao mesmo tempo em que estabelecem uma relação autoritária entre o saber e o aluno⁶, também permitem que as relações entre professores e alunos sejam atravessadas por conflitos e uma série de dissintonias que, na atualidade, se exprimem, muitas vezes, por meio do que se costuma chamar de *violência escolar* (Charlot, 2002). Esses aspectos serão abordados no segundo item deste texto.

O Aluno: uma situação de *paz armada*

As considerações anteriores demonstram que a escola moderna, apesar de suas tensões, desenvolve uma função nacionalizante que lhe permite experimentar, ao longo da primeira metade do século XX, uma *idade de ouro* (Canário, 2008). Inclusive, supera a família e a Igreja que, em um contexto histórico anterior, dominaram o panorama social, ao regulamentarem comportamentos e práticas por meio de uma forma específica de *trabalho sobre os outros* (Dubet, 2006), cujo “[...] tempo da prática (era) confundido com o tempo da aprendizagem” (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 24). Por fim, também é verdade que seu projeto consegue ser colocado em prática em razão da emergência dos próprios sujeitos que a compõem, entre eles os alunos.

Enquanto categoria social, o aluno surge na modernidade junto com a própria escola, a partir de certas elaborações que objetivam inte-

grá-lo socialmente segundo determinados pré-requisitos que implicam a conformação de uma estrutura cognitiva que lhe permite adquirir algumas práticas e saberes próprios de uma sociedade cujos valores se ancoram nos princípios da razão, da liberdade e do direito (Sacristan, 2005). Constitui, ainda, um ofício segundo um tipo de trabalho pedagógico exercido por obrigação e igualmente consagrado pela sociedade por meio de uma organização – escola – que delimita suas próprias atividades (Perrenoud, 1995). Função transitória, ser aluno, entretanto, constitui-se segundo uma trajetória escolar alongada, na medida em que as exigências sociais têm demandado uma qualificação para o trabalho cada vez mais complexa e especializada e/ou escolarizada.

Nesse sentido, suas formas de ser e agir têm sofrido algumas modificações que explicitam identidades discentes também variadas. E se em um primeiro momento o aluno é forjado pelo outro, com o passar das décadas e a emergência de uma sociedade mais heterogênea e plural, ele passa a ser formado não só pelos ditames da instituição escolar, mas, também, pelas experiências, expectativas, desejos e decepções que por ventura vivencia e que, muitas vezes, entram em choque com as imposições de sua própria função social – ser aluno – (Perrenoud, 1995).

Aluno, estudante, aquele que estuda, e aprendiz, aquele que aprende, são todos um só, nomeados como alguém que se constitui segundo certas regras, valores e propósitos que conformam essa mesma categoria social (Perrenoud, 1995). Ou seja, o aluno é um ser que emerge com a obrigação de se submeter a uma ordem regida por certos padrões viabilizados pelo professor, o mais legítimo representante da instituição escolar. Também é fato que esse novo sujeito social/escolar se materializa através de um “[...] sincronismo entre a classe de idade moderna e a classe social” (Ariés, 1991, p. 194), no sentido de que pensar o nascimento da escola moderna sob a ótica do aluno implica levar em conta, pelo menos, dois pontos: a) a transmutação da criança em aluno pressupõe entendê-la a partir da ideia de *infância*, conceito bastante valorizado pela escola no século XIX (Ariés, 1991); b) esse novo papel social – de aluno – encontra-se atravessado pelas próprias diferenças sociais, indicando que a origem de classe determinava o tipo de ensino que os alunos iriam ter.

Através de uma identidade escolar forjada a partir de um modelo pedagógico oriundo da educação católica – *Ratio Studiorum* –, o aluno se vê, em um primeiro momento, diante uma adesão obrigatória constituída por uma coerção simbólica e, inclusive, física, nos primeiros tempos de existência da instituição escolar.

Condição social de toda criança, assim como dos jovens, o aluno também se forja como um cidadão que necessita ser inserido socialmente. Ser aluno implica, então, a interiorização das leis e da ordem social que se, nos primórdios de sua existência, era obtida por meio da imposição, mais tarde passa a ser garantida com base em uma ação pe-

dagógica em condições de produzir tanto sua autodisciplina quanto seu autocontrole (Lahire, 1997). Ou seja, se nos primeiros tempos da escola moderna exigia-se a composição de um discente disciplinado e *adestrado*, mais tarde, o modelo ideal passa a ser o aluno *inteligente*, aquele que compreende e participa das regras do jogo escolar.

Assim, a criança e/ou o jovem ao transformar-se em aluno civiliza-se, integrando-se à sociedade através de uma condição cidadã que precisa ser respeitada segundo a consecução de seus deveres, assim como da garantia de seus direitos. Para tal, o programa institucional necessita ser levado a cabo, produzindo um modelo de aluno que, até a primeira metade do século XX, implicava a operacionalização de um saber-fazer institucional que teria que colaborar com a própria reprodução do modelo social implantado.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar é que esse modelo de aluno pressupõe uma individualização antes inexistente, já que as formas societárias anteriores à constituição da escola moderna pautavam suas relações de ensino/aprendizagem de acordo com uma sociedade estamental, onde a categoria indivíduo ainda não existia. Nesse caso, a modelação lenta e constante da identidade estudantil na alma da criança/jovem plasma uma conduta que vai em direção à consubstanciação dos próprios desígnios do projeto nacional recém-implantado.

Esse arcabouço pedagógico se faz segundo a materialização de um conjunto de formas de representação que se fixam, quer na hora de se conceber o diagnóstico dos próprios alunos, quer no momento em que estes apresentam sua produção por meio de uma série de registros. Enquanto dispositivos de inscrição identitária, o caderno escolar, o cadastro individual, os exercícios escritos, os testes, o caderno diário, o trabalho de casa e a imprensa pedagógica se transformam em mecanismos escolares que tiveram como finalidade garantir o enquadramento do aluno ao modelo pedagógico proposto (Ramos do Ó, 2003). Constituem-se em uma espécie de manual pedagógico que organiza a própria conduta escolar de crianças e/ou jovens que teriam se transformado em alunos.

Ao estabelecerem uma rotina, esses procedimentos sancionam uma série de julgamentos elaborados pelos outros – professores, a escola em si, sistemas nacionais de avaliação – que, em última instância, definem o que será considerado *sucesso* e *fracasso* escolar. Preso a esse modelo, o aluno acaba por ter sua trajetória escolar construída a partir do que a instituição escolar – materializada no professor – pensa sobre ele. Enfim, a criança e/ou jovem ao adentrar a escola e transformar-se em aluno passa a ser permanentemente comparado a um aluno do tipo ideal, que de bom grado aceita e incorpora as lições escolares.

Os colégios católicos – devidamente adaptados às novas exigências sociais (Dallabrida; Carminati, 2007; Chaves, 2010) –, inclusive, produzem de modo deveras competente esse modelo de aluno imagi-

nado pelo programa institucional da escola na modernidade. Definem suas formas de existência segundo maneiras de pensar, agir e sentir que pressupõem a conformação de um tipo de participação discente que se encontra predisposta a aceitar o silêncio, a ordem e a hierarquia.

Nesse caso, por meio de uma educação moral, tem-se como finalidade produzir no aluno um sentimento altruísta, ou melhor, a adesão a algo além de si mesmo (Durkheim, 2008), a fim de que esse mesmo ser, a princípio egoísta, possa se adequar às exigências não apenas da escola, mas, principalmente, da sociedade. De acordo com o próprio sociólogo francês, torna-se “[...] necessário que a criança mesma perceba que há algo na própria regra que faz com que seja *docilmente* deferida; em outros termos, é fundamental que a criança sinta a autoridade moral que está presente na disciplina escolar, que torna esta respeitável” (Durkheim, 2008, p. 154).

Acima de tudo, ainda é fato que esse projeto pedagógico, ao romper com outras formas de socialização, contribui para o próprio fim dos direitos dos antigos estudantes das Universidades medievais que, nesse caso, possuíam poder de decisão e veto sobre a gestão e administração da vida universitária (Varela; Alvarez-Uria, 1992). Com o fim de seus privilégios, os estudantes convertidos em alunos e instalados nos colégios recém-inaugurados, passam a sofrer a inculcação de certos valores instituídos pela própria escola – a nova depositária do que deve ser ensinado –, cabendo a eles aprender as lições ensinadas.

Entretanto, essa perspectiva identitária de aluno, que lentamente se torna hegemônica, ao mesmo tempo em que corresponde ao modelo acima descrito, também se constitui a partir de certas fissuras que paulatinamente vão dando lugar a mais possibilidades de *ser aluno*, que se tornam cada vez mais plurais e diversificadas.

O Espaço Escolar: instância de negociação

De um ponto de vista geral, podemos afirmar que os anos 1960 e 1970 são marcados, tanto em países da Europa Ocidental quanto da América, pela expansão da escola de massas, pela ampliação do corpo de professores atuantes nas redes públicas de ensino e pela incrível complexificação das relações da escola e do professor com os seus alunos, com os saberes escolares, com os gestores e com a comunidade de uma maneira geral. Tal processo é o resultado da expansão populacional, tecnológica e comercial que, ao gerar a sociedade contemporânea, suscita um clima de incerteza que, se dá margem para o questionamento acerca do trabalho pedagógico escolar, também aumenta as expectativas da sociedade sobre o seu compromisso com a formação geral e profissional dos jovens estudantes (Xavier, 2013).

Nesse caso, pelo fato de já não mais funcionar como o esperado, sua imagem não é mais aquela de uma “[...] ilhota de justiça formal no

seio de uma sociedade inigualitária, ela gera as suas próprias desigualdades e as suas próprias exclusões” (Dubet, 1994, p. 175).

A heterogeneidade de seu público, a estranheza dos alunos em relação às normas escolares e o desconcerto dos professores frente à angústia daqueles que pouco entendem o que seus mestres dizem em suas aulas (Silva, 2003), ao mesmo tempo em que pressupõem o fim de uma era da escola, também indicam a necessidade de sua própria reinvenção a partir da constituição de relações mais negociadas entre professores e alunos, por exemplo. Ou seja, se a escola perdeu o monopólio cultural devido a sua concorrência com a cultura de massas, hoje, por se sustentar por meio de seu domínio no campo acadêmico (Dubet, 2006), precisará ser reconstruída segundo uma nova perspectiva educacional, social, e política.

Para que tal aconteça, será necessário entender que ela já não mais funciona como uma instituição social (Dubet, 2006). Que ainda precisará rever suas bases e se tornar mais plural para que consiga tratar os alunos tidos como os mais fracos com maior equidade, já que será apenas através dessa postura que o mérito – ideia fundante de sua existência – poderá ser aplicado com mais justiça (Dubet, 2004).

Entretanto, sabemos que a crise da escola encontra-se intrinsecamente ligada à própria crise social que, a partir dos anos 1980 do século anterior, adquire novas proporções, devido ao aceleramento do processo de globalização, analisado de maneira bastante diversificada por vários cientistas sociais (Lyotard, 1988; Sennet, 1988; Dubet, 1994; Giddens, 1991; Bauman, 2001).

François Dubet, nos anos 1990, em *Sociologia da Experiência*, ao procurar sistematizar as novas lógicas de ação social, afirma que a sociedade estruturada a partir da ligação entre desenvolvimento econômico, modernização social e democracia política, ao se esgotar, instaura uma crise na ideia de progresso, do homem senhor e soberano da natureza e de si mesmo que, necessariamente, acaba por respingar no projeto de educação escolar gestado por esse paradigma (Dubet, 1990). E o fim de alguns princípios comuns de integração econômica e de organização social e cultural, gerados pela internacionalização da economia e redefinição dos sistemas de pertencimento e representação social e cultural, tanto propícia a decomposição da imagem clássica da relação entre a sociedade e o indivíduo quanto também implica o esgotamento das relações sociais em vigor no interior das escolas.

Pressupõe, ainda, uma reflexão sobre o fim da sociedade industrial, da noção de bem comum e, por fim, do conceito de grande cultura ou cultura legítima (Bourdieu, 2007), questões que afetam diretamente a concepção de educação escolar vigente no século anterior e que, sob as asas de um ideário nacionalizante, manteve-se hegemonicamente como uma das formas de socialização mais competentes do século anterior.

Nesse caso, é fato que o esgotamento da organização do mercado estabelecido pela sociedade industrial contribuiu em demasia para o descrédito da escola, uma vez que sua formação geral e profissional já não mais condiz com as novas exigências de uma sociedade que, por não ser mais caracterizada pelo *ethos* industrializante, passa a se estruturar através do conhecimento e da informação (Tedesco, 2002).

Além disso, o colapso dessa ordem social – cujo trabalho era tido como o centro da vida social –, ao ter gerado mecanismos mais complexos de diferenciação social, antes demarcados por *desigualdades intercategoriais* e agora balizados por *desigualdades intracategoriais* (Tedesco, 2002), acabara por permitir que a escola não seja mais reconhecida como a instância mais competente de inserção social. Seu público, diante da discrepância entre a formação escolar e as novas demandas do mercado de trabalho, é incentivado a buscar outros meios de participação social, passando a enxergá-la como um lugar esvaziado de sentidos.

Nesse caso, se a formação e a inserção no mundo do trabalho nas sociedades democráticas correspondiam a uma educação escolar e a uma divisão social do trabalho com base na indústria, que parecia funcionar, a introdução de novos elementos nesse intrincado jogo de correspondências nos induz a uma revisão daquelas mesmas instâncias de socialização – o mundo da escola e o mundo do trabalho. Ou seja, se durante a maior parte do século XX *acreditava-se* em uma relação harmoniosa entre a escola e a sociedade por meio da instalação do *mérito* e da *mobilidade social*, que juntos regeriam os novos princípios de justiça, permitindo que cada indivíduo obtivesse sucesso tanto na escola quanto na profissão, as transformações da atualidade possibilitaram que as contradições antes camufladas pelo *sucesso* dessa proposta fossem não só explicitadas, mas, principalmente, questionadas (Dubet, 2004; 2003).

Consequentemente, essas conquistas, chamadas hoje na França de *elitismo republicano* (Dubet, 2004), porque baseadas em um critério de mérito bastante parcial - ainda definido pela origem social - nos comprovam que a escola de massas, apesar dos seus avanços, não se consolidou sem problemas: a igualdade de oportunidades meritocrática, ao supor a igualdade de acesso, também pressupunha uma igualdade de tratamento que não vingou, principalmente para aqueles alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos.

Essa espécie de promessa não cumprida, ao mesmo tempo em que gerou a decepção daqueles que mais precisavam da escola, permitiu que a desigualdade social continuasse pesando sobre as desigualdades escolares, assim como deu chances para que essas mesmas desigualdades escolares reforçassem ainda mais as desigualdades sociais, na medida em que “[...] os alunos mais fracos (continuam sendo) geralmente menos bem tratados, como também ‘coagidos’ a se identificarem com seu fracasso, ao acumularem anos de dificuldades ocasionadas por

orientações que os encaminham para trajetórias escolares indignas” (Dubet, 2004, p. 551).

Numa outra dimensão, o modelo social e o escolar instaurados no final do século XIX e início do século XX também se desestabilizaram, devido a certas mudanças comportamentais que ocorreram no âmbito da vida tanto pública quanto privada. Ao atingirem as relações entre a sociedade e o indivíduo, disseminaram novas maneiras de pensar, agir e sentir, pressupondo o próprio esgotamento de um período da modernidade e, assim, o estabelecimento de uma *sociedade intimista*, que se caracteriza pelo *fim da cultura pública* (Sennet, 1988).

Sennet (1988) acredita que o domínio público aos moldes daquele implantado pela sociedade moderna, por ter se esvaziado e se tornado algo desprovido de sentido, fez emergir um tipo de visão intimista sobre o mundo que forçosamente inaugura novas formas de relacionamento do indivíduo consigo mesmo e com o outro, com a cidade e a política, por exemplo. Para o autor, uma das principais características dessa transformação seria a constituição de uma espécie de isolamento que se interporia no próprio indivíduo e entre ele e a sociedade. E, nesse caso, o ambiente público estaria destinado a ser mais passagem do que permanência. “Isto significa que o espaço público se tornou uma derivação do movimento” (Sennet, 1988, p. 28) e, ainda, que essa sociedade se perceberia com base em uma vida pessoal desmedida e uma vida pública esvaziada.

Traduzindo, essa espécie de esgotamento do espaço público através da criação de um estilo de vida cada vez mais cosmopolita, ao estimular comportamentos e atitudes que se definem mais pela impessoalidade do que pela convivência social direta, acaba por deslanchar novas formas de relacionamento social. Ou seja, o desenvolvimento de redes de sociabilidade independentes do controle real direto estaria gerando o encapsulamento de um indivíduo que, inadvertidamente, se vê forçado a se relacionar com um outro alguém com o qual não possui vínculos nem sociais nem afetivos. Conforme Sennet (1988), estaríamos obrigados a conviver cada vez mais com estranhos.

Sem dúvidas, essa nova conjuntura interfere na escola. Enquanto uma instituição social que se fixa através da execução de um projeto conduzido pelo Estado nacional, que sobrevive à custa da manutenção da coesão social, do bem comum e da garantia dos direitos dos indivíduos, entendidos aqui como cidadãos pertencentes a uma determinada comunidade, ao ser invadida por uma realidade que rejeita esses mesmos valores, acaba por ter suas finalidades implodidas, assim como seu projeto posto em cheque.

Seu público escolar, por já ter nascido sob a égide dessa realidade que Bauman (2001), inclusive, nomeia de *modernidade líquida*, transforma-se em um dos seus críticos mais ferozes. O primeiro a não mais reconhecer e aceitar suas regras e determinações que se firmaram en-

tendendo o espaço público – neste caso, a escola – como o lugar, por excelência, do bem público e não dos desejos e vontades privadas de uns ou de outros.

Enfim, é fato que a escola, com o seu modelo institucional em cheque, seu espaço social cada vez mais heterogêneo e plural, devido a sua convivência com outras lógicas e códigos culturais, acaba sendo habitada por outros pontos de vista que já não mais aceitam aquele formulado pelos idealizadores da própria escola. O ranço homogeneizante de seu projeto é denunciado, indicando que suas formas de socialização precisam ser reinventadas, na medida em que a concepção de cidadania, Estado nacional, espaço público e justiça social e escolar em que a escola se baseia não mais correspondem às novas exigências de participação dos novos cidadãos que, no interior das escolas são, justamente, aqueles sujeitos escolares – os alunos, por exemplo – ainda muito pouco compreendidos e aceitos por quem ensina, dirige e comanda a escola.

O Aluno: uma situação de *confronto*

Segundo Perrenoud (1995), a escola seria um lugar de confronto, na medida em que historicamente o aluno se encontra circunscrito a um trabalho cuja adesão lhe é imposta, por meio de uma série de obrigações que se espera, sejam materializadas em um tipo de comportamento exemplar que na prática não existe.

Essa expectativa, no entanto, se transforma, à medida que a escola passa a se preocupar menos com o aluno ideal e mais com o aluno real e, também, a partir do momento em que o público escolar se modifica, tornando-se mais plural e diversificado. Nesse caso, esse aluno mais real tende a trazer à tona um *mau comportamento* antes abafado e, até bem pouco tempo, não levado em conta pela instituição escolar e seus responsáveis – Estado, professores, diretores, coordenadores.

Essa nova condição de aluno, entretanto, não surge de repente, mas junto com a própria crise social e escolar dos anos 1960/1970. Ou seja, se ao nível econômico o *boom* desenvolvimentista do pós-guerra, construído com base em uma série de conquistas sociais - inclusive escolares, por meio da massificação do Ensino Médio – capitaneadas pelo Estado de Bem Estar Social – logo cede lugar às primeiras crises do petróleo, à superprodução e ao desemprego, gerando uma descrença em relação à escola, a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, a guerra do Vietnã, o cinema americano, o movimento *hippie* e o movimento estudantil de maio de 1968, por exemplo, permitem a emergência de novos modelos comportamentais que acabam por definir novas maneiras de ser jovem/aluno (Passerini, 1996) que, muitas vezes, vão de encontro à disciplina escolar vigente.

Ao mesmo tempo, a escola ao tornar *os excluídos*, parte de seu próprio espaço institucional, tanto colabora para o fim da dinastia dos her-

deiros como possuidores das melhores médias, dos melhores cursos e dos melhores postos na divisão social do trabalho, quanto permite que o cotidiano escolar seja mesclado por uma cultura - ou culturas - que antes se encontrava fora da escola (Bourdieu, 2002a).

Entre o aborrecimento e a revolta, o aluno tende, então, a intensificar suas estratégias de sobrevivência na escola, visando a passar por essa fase de sua vida sem grandes traumas. E, nesse caso, os novos estudos sobre o tema mostram que esses alunos, muitos transformados em dissidentes, constituem agrupamentos variados que se relacionam com a escola, com o conhecimento, com seus próprios pares e, ainda, com as autoridades escolares das mais diversas maneiras: a) um grupo cada vez mais restrito de herdeiros que, através de uma postura ascética, se identifica com a escola e continua executando o trabalho escolar sem dificuldade, estabelecendo uma relação *desinteressada* com o conhecimento (Bourdieu, 2007); b) outros que igualmente escolheram a escola, mas, por meio de um *percurso combatente* (Perrenoud, 1995), procuram passar nas provas e cumprir com o exigido, a fim de obter uma inserção social melhor que a de seus antepassados; c) uma fração que prefere ser socializada pela rua, tendo em vista que essa instância de socialização, ao agregar os *outsiders* (Elias; Scotson, 2000), acaba por lhes garantir um sentimento de pertencimento que a escola historicamente lhes tem negado (Dayrell, 2007); d) um grande agrupamento que sobrevive ao ambiente escolar se utilizando cada vez mais da astúcia, do fingimento e da dissimulação, esforçando-se o mínimo possível para, através de uma postura utilitarista, adquirir o passaporte - diploma - para uma pretensa vida melhor (Perrenoud, 1995), e) outra parcela que, por sentir-se à margem do processo escolar, passa a ter uma postura violenta em relação à instituição escolar, seus prédios e regras educacionais (Charlot, 2002). Enfim, percebemos que se constitui uma nova identidade discente que, com o ruir dos muros escolares, torna-se, na maioria das vezes, cada vez mais atravessada por certa angústia, amargura e decepção em relação à escola.

Essa variedade de possibilidades indica o quanto a identidade discente encontra-se fraturada e, ainda, o quanto aquele primeiro modelo de aluno cede lugar a outras formas de ser e atuar que coexistem desarticuladamente no interior da escola. Por sua vez, a aprendizagem efetuada pelo aluno implica uma relação com o trabalho escolar que se em um primeiro momento se estabelece por meio de certas afinidades afetivas entre professor e aluno/criança, onde esta última procura agradar aquele, mais tarde evolui para uma espécie de simpatia artificial, consciência da necessidade de aprender, ou mesmo para uma relação de conflito aberto (Perrenoud, 1995).

Essa nova condição de ser aluno torna-se ainda mais difícil de ser experimentada caso ainda levemos em conta dois aspectos. Primeiro, que as relações escolares hoje, apesar de mais democráticas, continuam expressando relações de força desiguais, caso tenhamos em mente

que o aluno permanece sendo aquele que menos direitos e poder usufrui dessa experiência social. Segundo, que a falta de um modelo predefinido de aluno pressupõe que ele tenha que, na prática, no *tête à tête* da relação, redescobrir seu lugar nesse novo espaço social que é a escola.

A essa realidade *incômoda* pode ser agregado um terceiro aspecto que contribui sobremaneira para a explicitação do tipo de ambiguidade que permeia a relação dos alunos com a escola na atualidade: se a inflação dos diplomas e sua consequente desvalorização reforça atitudes de desinteresse pela sua aquisição e até mesmo um possível abandono da escola, a vida escolar para aqueles que nela permanecem irá exigir um investimento ainda maior para esses jovens se qualificarem em seus possíveis futuros empregos.

A instabilidade econômica e social nos dias de hoje, ao mesmo tempo em que exige que o aluno continue na escola o tempo que for necessário e nas condições possíveis para não permanecer desempregado ou para escapar a um emprego subalterno (Perrenoud, 1995), igualmente o faz se encher de incertezas diante dessa opção, já que a desvalorização dos diplomas e o desemprego não garantem o sucesso dessa empreitada. Se a escola enquanto *passaporte para o emprego* sugere que, quanto mais conhecimentos e diplomas os alunos acumularem, mais oportunidades de trabalho e de uma vida melhor eles terão, fazendo crescer o nível de suas expectativas em relação à escolaridade, do mesmo modo faz aumentar as possibilidades de suas frustrações frente a essas mesmas aspirações.

Concluimos, então, que se o aluno, principalmente o das periferias das grandes cidades na atualidade, não mais se sujeita aos ditames do programa institucional edificado pela escola, na medida em que se encontra fortemente socializado por outros espaços sociais e culturais (Dayrell, 2007), contraditoriamente ainda continua a sonhar com aquilo que possa ser oferecido pela escola – uma instituição que, ao mesmo tempo em que afirma aceitar esse jovem, por permanecer ancorada em certas habilidades que valorizam a expressão, a escrita, o uso da razão, a organização, a autonomia e o estar apto para aprender a aprender (Lahire, 1997), ao final das contas o discrimina quando o trata de modo diferenciado/preconceituoso em sala de aula (Dubet, 2004).

Enfim, apesar de o aluno ter aumentado seu grau de participação no fazer escolar, além de continuar tendo grande parte de sua identidade fabricada *pelos outros* – a instituição escolar e os professores – contraditoriamente será excluído e/ou não aceito pela instituição escolar, caso detenha outras qualidades não reconhecidas pela escola. Inclusive, partilhamos da ideia de que as habilidades escolares logo acima descritas – fragmentos de um arbitrário cultural de classe – e que, justamente, poderiam proporcionar a esses jovens o passaporte para uma vida melhor, por exigir um esforço hercúleo desse mesmo jovem frente ao domínio dessas aptidões, em última instância, abre espaço para o surgimento de identidades discentes ainda desconhecidas pela institui-

ção escolar. Essas, sim, com características muito mais advindas de sua própria realidade do que da escola. E esse fato sem sombra de dúvidas precisa ser investigado!

Considerações Finais

Concluimos que a escola, ao longo de sua trajetória, inaugura novas formas de socialização que pressupõem a consolidação da própria ambiguidade do processo de escolarização nascente: ao mesmo tempo em que impõe uma lógica homogeneizante objetivando integrar os novos cidadãos aos princípios do Estado nacional, instala um processo de exclusão social por meio da sua não aceitação de certos perfis de alunos. Ao ter como finalidade a diminuição da desigualdade social por meio do mérito – alavancando a mobilidade social – acaba reforçando a mesma desigualdade, na medida em que seu sistema de avaliação tem dado margem à criação de mecanismos próprios de desigualdade escolar, que têm tido a função de tratar todos os alunos de modo bastante diferenciado, segundo certos estereótipos e preconceitos.

Além disso, evidenciar que os alunos provenientes de grupos socialmente marginalizados precisem se esforçar mais para permanecerem na escola e, conseqüentemente, obterem o reconhecimento de seus professores (Bourdieu, 2002b), implica concluir que a proposta advinda da modernidade – *escola pública, igual para todos* – ainda não foi cumprida, tornando este debate fundamental. Ou seja, o problema da exclusão evidencia que a escola perdeu a sua *inocência* (Dubet, 2003), já que ela própria se constitui como um agente de exclusão específica, inclusive abrindo um questionamento sobre os seus modos de existência.

Para que essas questões sejam resolvidas, torna-se, então, necessária a redefinição de seus sistemas de crenças e valores baseados no princípio do bem comum, que forjavam a própria ideia de cidadania, bem como a fixação de um novo arcabouço curricular e de avaliação que dê conta das novas demandas da sociedade, assim como da escola.

Talvez a solução para o fim da crise da escola e para sua aceitação de certos perfis de alunos menos afeitos ao trabalho escolar seja a adoção de algumas políticas educacionais que procurem construir no interior de seus sistemas escolares aquilo que se denominou por *desigualdades justas*, “[...] isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis” (Dubet, 2004, p. 544). Enfim, que a escola, ao elaborar uma análise acerca de suas condições históricas de produção, se dê conta de que, no momento de seu surgimento, incrustaram-se em sua base princípios pouco republicanos que certamente podem vir a ser superados. Através, por exemplo, do que o próprio sociólogo francês denomina *discriminação positiva*, ou seja, por meio de uma atenção mais específica aos alunos considerados mais fracos, que, nesse caso, são justamente aqueles menos bem tratados pela escola (Dubet, 2004).

Cabe ainda ressaltar que seria produtivo que a escola soubesse que as identidades discentes hoje também se constituem fora da escola, nas comunidades virtuais e na rua. Encontram-se, portanto, impregnadas por uma ideia de liberdade, autonomia e formas de participação, antes impensáveis pela própria escola⁷. Essas novas formas discentes, inclusive, nos sugerem que tanto a escola enquanto instituição quanto a História da Educação (Finkelstein, 1992) precisam auscultar mais essas vozes, a fim de que sejam não só mais consideradas pela escola, como também permitam a elaboração de outras versões historiográficas sobre a incorporação das crianças/jovens pela escola (Finkelstein, 1992).

Recebido em 27 de março de 2014
Aprovado em 20 de fevereiro de 2015

Notas

- 1 Entendida aqui como “[...] o fim de um modelo de organização concebido como um aparelho de institucionalizar valores” (Dubet, 1994, p. 177).
- 2 Na medida em que já existe ampla publicação sobre as relações entre o professor e a escola por meio do eixo temático História da Profissão Docente, este texto centra sua atenção no aluno, uma história ainda a ser construída.
- 3 Ao assumirmos esse risco de quem, muitas vezes, analisa um período histórico mais largo, utilizamos autores das mais variadas tendências para simplesmente termos condições de realizar nosso propósito: explicitar as grandes contradições da consolidação e crise da escola.
- 4 Vale ressaltar que a escola encontra-se moldada por um complexo sistema de relações que, além do professor e aluno, ainda abrange pessoal de apoio – aqueles envolvidos com a gestão, manutenção e funcionamento do dia a dia escolar, incluindo serventes e merendeiras, pais de alunos e agentes governamentais (Hutmacher, 1992).
- 5 Há que se ter em mente que essa realidade político-econômica, quando se pensa no caso brasileiro, precisa ser redefinida, já que possui uma história tanto econômica quanto política própria.
- 6 Vide a teoria da violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 1982).
- 7 *Vide* as manifestações de junho de 2013 que mudaram a cara do Brasil e do próprio movimento social.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Os Excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002a. P. 217-227.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002b. P. 39-64.

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- CANÁRIO, Rui. A Escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, UNISINOS, v. 2, n. 12, p. 73-81, maio/ago. 2008.
- CHARLOT, Bernard. A Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.
- CHAVES, Miriam W. Revistas de Escolas Católicas do Rio de Janeiro nos Anos 1920/1950: religião e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP, v. 91, n. 228, p. 424-444, maio/ago. 2010.
- DALLABRIDA, Norberto; CARMINATI, Celso João (Org.). **O Tempo dos Ginásios**. Ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX). Campinas: Mercado das Letras/UNESC, 2007.
- DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DUBAR, Claude. Trajetórias Sociais e Formas Identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>>. Acesso em: 12 jul. 2013.
- DUBET, François. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- DUBET, François. **El Declive de la Institución** – Profesiones, Sujetos e Individuos ante la Reforma del Estado. Barcelona, Gedisa, 2006.
- DUBET, François. O que é uma Escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON John L. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano M.; VIDAL, Diana G. Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, ANPED, v. 14, n. 14, p. 19-34, ago. 2000.
- FINKELSTEIN, Barbara. Incorporando as Crianças à História da Educação. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 183-209, 1992.
- GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.
- HAMILTON, David. Sobre as Origens dos Termos Classe e Currículum. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 33-52, 1992.
- HUTMACHER, Walo. A Escola em todos os seus Estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 43-76.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. As Razões do Improvável. São Paulo: Ática, 1997.

- LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- NÓVOA, Antonio. Para o Estudo Sócio-Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 109-139, 1991.
- PASSERINI, Luisa. A Juventude, Metáfora da Mudança Social. Dois Debates sobre os Jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos Jovens**. A Época Contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, v. 2, 1996. P. 319-382.
- PERRENOUD, Pierre. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- RAMOS DO Ó, Jorge. **O Governo de Si Mesmo**. Lisboa: Educa, 2003.
- SACRISTÁN, José G. **O Aluno como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SENNETT, Richard. **O Declínio do Homem Público**: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SILVA, Tomaz T. Da. Alienígenas na Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 208-243.
- SOUZA, Rosa Fátima de S. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane S. de; SOUZA, Rosa Fátima de S.; VALDEMARIN, Vera T. (Org.). **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. P. 33-84.
- TEDESCO, Juan C. Os Fenômenos de Segregação e Exclusão Social na Sociedade do Conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 117, p. 13-28, nov. 2002.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.
- XAVIER, Libânia. **Associativismo Docente e Construção Democrática**. Brasil-Portugal (1950-1980). Rio de Janeiro: Ed. UERJ/FAPERJ, 2013.

Miriam Waidenfeld Chaves é professora associada I do PPGE da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES), da mesma instituição. Desenvolve pesquisas no âmbito da História da Educação, tendo priorizado os seguintes temas: instituições educacionais e identidades docentes e discentes.
E-mail: miriamfeld@globomail.com

