

DIVERSO E PROSA

**Jacques Rancière - escola, produção, igualdade**

*Jacques Rancière - école, production, égalité*

*Jacques Rancière – school, production, equality*

Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral <sup>Ⓓ</sup>

<sup>Ⓓ</sup> Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, MG, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-6823-4490>, [aimbegui@gmail.com](mailto:aimbegui@gmail.com)

## Apresentação

Esse artigo de Jacques Rancière, publicado no final dos anos 1980, que marcaram o início da era neoliberal e das políticas socioeconômicas que tentaram fazer coincidir a escola e a economia, apresenta uma reflexão de extrema importância para todos os que tentam pensar a educação desde então. A tese é simples: existe uma oposição e um hiato intransponíveis entre os projetos próprios à escola da democracia e os interesses das empresas e das indústrias em formar trabalhadores e resolver os problemas da economia contemporânea e do desemprego.

Tal posição é fundamental para dar o justo valor às discussões em torno dessas temáticas: em vão buscaremos uma solução para diminuir a distância entre os dois projetos de sociedade. Enquanto a escola tende, em seus fundamentos teóricos e históricos e em seu desejo de realizar a democracia, a promover a igualdade, as empresas e as indústrias precisam, imperativamente, da desigualdade para estabelecer as ordens hierárquicas, inspiradas nos sistemas militares, que permitirão o seu funcionamento autoritário e destinado a satisfazer os interesses daqueles que as possuem.

Rancière ficou surpreso ao saber que este seu artigo estava sendo traduzido hoje e que iria ser publicado no Brasil. Parece-me, no entanto, que ele nunca foi tão necessário para se pensar a situação das sociedades democráticas contemporâneas. Se não é possível conciliar as ideias do mundo econômico e do mundo acadêmico, torna-se urgente tomarmos algumas

decisões radicais, compreendendo bem que o compromisso que se quer impor é simplesmente impossível: a escola, assim como a universidade e toda instituição que se propõe *educar*, deve se desvincular completamente das noções de produção, de eficiência, de hierarquia, que são próprias ao mundo empresarial. Somente assim poderemos formar seres humanos que não sejam considerados como peças dentro de uma máquina produtiva que não pertence à sociedade democrática e que possam, pelo seu pensamento e pelas suas contribuições à sociedade civil, transformar as relações no interior dos grupos e das instituições em prol de mais igualdade, justiça, solidariedade e liberdade para as gerações futuras. Todos os pedagogos, todos aqueles que pertencem ao mundo da educação e, de forma geral, todos os cidadãos que querem preservar a democracia precisam meditar profundamente essas relações e assumir as posições que se fazem necessárias para que nosso mundo sobreviva à sede inextinguível de lucro que caracteriza hoje em dia os sistemas produtivos. *À bon entendeur, salut!* (*A bom entendedor, salve!*)

## Referências

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.

Rancière, J. (1988). *École, production, égalité*. In *L'école de la démocratie*. Edilig, Fundação Diderot, Edições Horlieu.

*Submetido à avaliação em 11 de outubro de 2018; aceito para publicação em 22 de outubro de 2018.*

## Escola, produção, igualdade<sup>1 2</sup>

Jacques Rancière

“Aprender para empreender”: a palavra de ordem de um recente ministro da Educação resume bastante bem a vontade de certo consenso sobre as finalidades do ensino: consenso entre uma tradição conservadora ou liberal, que privilegia a formação para os constrangimentos e as responsabilidades da vida ativa, e uma tradição progressista, ligada às virtudes da ciência democraticamente distribuída; consenso, no seio dessa última tradição, entre os partidários de uma prioridade ao conteúdo universalista do saber e aqueles de uma atenção específica às crianças desfavorecidas pela sua pertença ao universo produtivo.

Esse consenso propõe uma visão otimista das ligações entre a lógica da instrução e a da produção: a universalidade da ciência e a eficiência de suas aplicações asseguram aí a consequência feliz da formação escolar para o empreendimento econômico. E elas garantem também a harmonia entre a promoção dos indivíduos empreendedores e o bem da comunidade. Uma mesma finalidade reúne três níveis de problemas: os que tocam ao ato de aprender, os que têm a ver com a forma-escola, os que concernem à relação global entre população escolarizada e população produtiva.

Tais curtos-circuitos pertencem às formas de expressão da vontade política que não estão aqui em questão. Quem quer, no entanto, refletir sobre o campo de ação dessa vontade, logo sobre seus poderes e seus limites, deve isolar os níveis, interrogar-se sobre cada uma dessas relações e sobre sua coerência de conjunto.

Assim, “aprender para”, na prática, tende a se decompor em vários atos. Aprende-se *a* executar, e essa aprendizagem estimula mediocrementemente as audácias da empresa. Aprende-se *para* comandar, e essa finalidade engendra certa indiferença ao conteúdo do saber. Aprende-se *para saber*, e esse gosto é amiúde antinômico da impaciência de empreender. Enfim *aprende-se* simplesmente – porque se pertence à categoria daqueles que aprendem ou, ao contrário, para reclamar de uma exclusão desse privilégio.

É aqui que intervém a *forma-escola*. A escola não é a princípio um lugar ou uma função definidos por uma finalidade social exterior. Ela é antes uma forma simbólica, uma norma de separação dos espaços, dos tempos e das ocupações sociais. E escola não significa aprendizagem, mas lazer. A *scholè* grega separa dois usos do tempo: o uso daqueles de quem a adstringência do serviço e da produção tira, *por definição*, o tempo de fazer outra coisa; o uso daqueles que *têm tempo*, quer

<sup>1</sup> Tradução de “École, production, égalité”, originalmente publicado em *A escola da Democracia (L'école de la démocratie)*, em 1988, Edilig, Fundação Diderot. Edições Horlieu.

<sup>2</sup> Tradução de Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral

dizer, que estão dispensados dos constrangimentos do trabalho. Entre esses, alguns majoram ainda essa disponibilidade, sacrificando o quanto possível os privilégios e os deveres de sua condição ao puro prazer de aprender. Se a *scholè* define o modelo de vida dos iguais, esses “escolares<sup>3</sup>” da Academia ou do Liceu, do Pórtico e do Jardim, são os iguais por excelência.

Qual a relação entre esses jovens atenienses bem-nascidos e a multidão disparatada e recalcitrante de nossos colégios de subúrbio? *Somente uma forma*, devemos convir: a forma-escola, assim como a definem três relações simbólicas fundamentais: a escola não é, primeiro, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência.

## O escolar e o aprendiz

É sempre essa estrutura que está no coração das problemáticas modernas da escola. A escola não tem a ver com a igualdade como um objetivo para o qual ela seria um meio. Ela não igualiza por seu conteúdo – a ciência com seus efeitos supostos de redistribuição social –, mas por sua forma. A escola pública democrática *já é* uma redistribuição: ela preleva no mundo desigual da produção uma parte das riquezas para destiná-la ao luxo que representa a constituição de um espaço-tempo igualitário. Se a escola muda a condição social de seus escolares, é antes de tudo, porque ela os faz participar de seu espaço-tempo igual, separado dos constrangimentos do trabalho. A banalização da forma escolar, quando se identifica o tempo social da escola ao tempo natural da maturação das crianças, mascara essa ruptura simbólica fundamental: o lazer, norma de separação das vidas nobres e vis, se tornou parte do tempo da existência trabalhadora. A escola não é uma preparação, ela é uma separação. As críticas da “escola de classe” remeteram um pouco rapidamente essa separação à oposição da “igualdade formal” e da “igualdade real”. A escola não mente *prometendo* uma igualdade que ela deixaria ser desmentida pela realidade social. Ela não é a “aprendizagem” de condição alguma. Ela é uma *ocupação*, separada das outras, governada em particular por uma lógica heterógena à da ordem produtiva. Seus efeitos diversos, antes de tudo, sobre as outras ordens têm a ver com a maneira como ela propaga os feitos da igualdade.

A denúncia moderna da escola “reprodutora” das desigualdades talvez seja somente o sucedâneo irônico de uma denúncia muito mais antiga e vivida de forma

<sup>3</sup> O termo “escolares” (*écoliers*) substantiva a ideia de um aluno da escola de ensino geral, por oposição aos “aprendizes” que frequentam as escolas técnicas ou profissionais. Nós utilizaremos doravante essas palavras nesses sentidos. NdT.

mais dramática: a da *desclassificação*, da desordem automaticamente produzida na ordem social por toda extensão da forma igualitária da escola. Quem experimentou a igualdade escolar está virtualmente perdido para um mundo da produção que é, a princípio o da desigualdade e da ausência de lazer. A perda é dupla, econômica e social.

Em 1943, uma pesquisa dos engenheiros da escola *Arts et Métiers*<sup>4</sup> fixava assim as necessidades de formação da sociedade francesa: 67% dos homens ativos não precisam de qualificação profissional, 26% precisam de uma formação técnica industrial ou agrícola, 4%, de uma formação comercial, 1,1%, de uma formação literária e 1%, de uma formação científica não diretamente produtiva... (Legoux, 1972, p. 321). O enorme excesso assim “medido” da produção de saber escolar em relação às necessidades reais de “formação” é também o excesso de igualdade, mortal para a ordem social. A escola faz mais iguais do que a sociedade pode empregar. Esses trabalhadores úteis subtraídos à sua utilidade – que é simbólica mais que real – são fadados às frustrações da igualdade. Transportando no mundo econômico os feitos e as aspirações da escola, esses *desclassificados* não deixarão de ser denunciados como o fermento de toda subversão.

A política das “luzes” não contravém a essa representação. Ela não visa à redistribuição universal dos saberes sob a forma da escola; ela busca sua repartição útil: acréscimo do saber daqueles que comandam; introdução dos sábios no corpo dos que decidem; distribuição a cada um do saber necessário e suficiente para a execução otimizada de sua tarefa – o qual não é saber de escola e deve até permanecer seu oposto, sob o risco de transformar os produtores da riqueza das nações em meio-sábios e em facciosos.

Segundo essa lógica, o que convém ao produtor é a forma social exatamente oposta à escola, aquela em que não se está preocupado com aprender, sob a igualdade própria da fêrula, mas com *aprender a fazer*, nas condições da hierarquia que ensina uma condição e, ao mesmo tempo, uma profissão. É a aprendizagem que prepara o jovem operário ao seu ofício, deixando-o em seu estado. Ao longo das querelas que concernem ao ensino técnico e ao ensino profissional volta o monótono lamento que opõe a aprendizagem da oficina, a introdução verdadeira ao universo do trabalho à abstração das escolas falsamente profissionais, pervertidas pelo modelo da escola clássica, a dos advogados, dos médicos e dos professores. “É forjando que alguém se torna ferreiro”, diz a sabedoria das nações. Mas isso é dizer demasiado pouco. Pois quem impede, *a priori*, de colocar forjas nas escolas? Os adversários de uma *escola para produtores* colocam então os pontos nos is: É forjando ferro verdadeiro com ferramentas verdadeiras para verdadeiros clientes que alguém se torna ferreiro (Allegret, 1913, p. 121).

<sup>4</sup> A *École des Arts et Métiers* (“Escola das Artes e Ofícios”, literalmente), chamada também de *ParisTech* ou *École Nationale Supérieure d'Arts et Métiers* (“Escola Nacional Superior das Artes e Ofícios”) é um famoso Instituto de Engenharia e Tecnologia francês, situado em Paris. NdT.

Mas estranhamente esse discurso do verdadeiro trabalho, da prática formadora oposta à teoria produtora de vaidade, se diz sempre no passado. Todos aqueles que louvam o poder da aprendizagem falam dela como do paraíso perdido: idílio dessas corporações e desses *compagnonnages*<sup>5</sup> de antes de 1789, nos quais o aprendiz era formado no amor e nos segredos do ofício e, ao mesmo tempo, protegido contra a exploração desregrada do capitalismo. Em cima disso rola, a partir dos anos 1840, o inesgotável discurso sobre a “crise do aprendiz”. De um panfleto ou de uma pesquisa ao outro debulha-se o monótono rosário das mesmas reclamações: deixada por pais despreocupados ou ingênuos à discrição do mestre, a criança só é iniciada – e muitas vezes muito mal – nos “segredos” do ofício nos derradeiros tempos de sua aprendizagem. Durante três ou quatro anos, ela é somente a empregada doméstica, senão o bode expiatório, do mestre ou dos operários, e o mais frequentemente dos dois ao mesmo tempo. Quando a sua força física não se estiola na obscuridade, na falta de ocupação ou na corveia da oficina, é o seu espírito que se desvergonha, flanando nas ruas, onde ela faz as compras do burguês, da burguesa ou dos companheiros. O que ela aprende desses últimos, é, sobremaneira, a depravação que ela imita rapidamente, e a violência que ela exercerá mais tarde, por sua vez.

Para essas acusações o mestre não carece de respostas. Igualmente monótona é a narrativa dos ressaibos dos patrões paternais e conscienciosos: aplicando-se em formar bem cedo o aprendiz, esse, assim que sabe o suficiente, se apressa, amiúde com a cumplicidade de seus pais, a deixar a oficina de seu instrutor para se colocar a bom preço na de um concorrente. Os “anos perdidos” do aprendiz são uma medida de prudência contra a má fé das famílias (Fichet, 1847).

A culpa é compartilhada, dizem os observadores equitativos. O essencial não está aí. Está neste fato estranho: a oficina, único lugar para a formação do verdadeiro trabalhador, é também o lugar obrigatório de sua depravação. Situação que pode ser lida ao contrário: como se a “crise” fosse o funcionamento normal da entrada no universo operário. Talvez, com efeito, o tempo perdido pelo aprendiz seja um tempo ganho pelos operários, um atraso bem-vindo na sua entrada – e principalmente na sua entrada com competência igual – no mercado do trabalho, um mercado já rarefeito, pois a aprendizagem deixa fora do seu ciclo uma massa operária também simbolicamente “desqualificada”, antes de o ser realmente. A qualificação se mede também pelo tempo que se perde e pelo que se faz perder aos outros para assegurar seu valor simbólico. A aprendizagem prepara à produção menos como aquisição de saberes técnicos úteis do que como forma específica de participação-subtração ao universo do trabalho. E ela não se opõe à escola como a formação “prática” à formação “teórica”, mas como um outro uso do tempo, uma

<sup>5</sup> O *compagnonnage* é um movimento que deriva das antigas corporações de ofícios, ao mesmo tempo sistema de ensino e ordem social. Difundido, sobretudo, na França, na Alemanha e também na Bélgica e nos países escandinavos, este movimento tem seu auge no século XVIII. NdT.

outra forma de *separação*, marcada, em seu interior como em seu exterior, pela desigualdade. As correrias do aprendiz e as broncas que ele leva, sua participação mais ou menos consciente e voluntária às astúcias familiares em suas relações com o mestre são uma preparação eficaz a um mundo do trabalho que é primeiramente o das relações de força e de esperteza que tentam puxar para o lado “certo” a relação desigual constitutiva da ordem econômica.

O discurso sobre a “crise da aprendizagem” é a maneira denegatória de dizer isto: a aprendizagem é uma forma social que só tem relações limitadas com o modelo de racionalidade que a psicologia do conhecimento entende pelo mesmo vocábulo – a consequência de um esquema intelectual e motor adquirido na sua implementação. Ela não prepara para um uso otimizado da ferramenta, mas para um uso razoável da condição operária. Os nostálgicos da aprendizagem não deixarão de reprochá-lo às oficinas modelos do ensino técnico: por mais capazes que sejam no torno ou na lima, seus alunos não fazem um *verdadeiro* trabalho.

O verdadeiro trabalho não é a obra-prima que demonstra a maestria perfeita no uso das ferramentas. É a *ocupação* daquele que, através das relações de força e de astúcia, adquiriu a possibilidade de vender a sua força de trabalho na produção de objetos comercializados. O trabalho é saber-ser, antes de ser saber-fazer. Ele é *compra* e *venda*, antes de ser aplicação de um saber a um ofício. E é primeiro esse saber-ser, afeiçoado pelos ardis e pelas depravações da desigualdade produtora que querem corrigir os fundadores da escola republicana. É para lutar contra essa deplorável escola de costumes públicos, tanto quanto de costumes particulares, corrompendo o homem no aprendiz, o cidadão no operário que Octave Gréard cria as *escolas de aprendizagens* (Gréard, 1872). A oficina não é, com efeito, para a juventude, uma escola de moral republicana. E a “crise da aprendizagem” é somente nesse sentido a sua adaptação excessiva às relações desiguais do mundo do trabalho.

É dizer que, ao inverso, o discurso nostálgico talvez seja uma maneira de conjurar a ameaça que a extensão da *sociedade escolar* representa para a *socialização* própria ao aprendizado. Não seria essa extensão que aguça a percepção – e a denegação – das contradições próprias ao universo do trabalho, das tensões entre a lógica das trocas salariais, da *performance* industrial e da racionalidade científica e técnica?

## Do paradoxo democrático ao paradoxo socialista

O idílio de uma amorosa iniciação da criança do povo de outrora no seu trabalho de homem está evidentemente incluso neste grande mito que o pensamento contrarrevolucionário legou generosamente ao socialismo e à ciência social: o de uma unidade social, de uma integração tradicional das funções sociais que a novidade revolucionária teria rompido. O que, de fato, esse sonho – tenaz nos

bons pensamentos progressistas – denuncia é simplesmente a democracia, enquanto essa se caracteriza pela heterogeneidade, pela não coincidência das formas sociais que entram na sua constituição: forma-salariado e forma-escola, representação política e instituição da ciência, etc.

Tal é, com efeito, o paradoxo da democracia. Por um lado, ela conserva a marca das antigas barreiras de ordem e antes de tudo da que separa o lazer intelectual da necessidade produtiva. Mas dessa separação antigamente “funcional”, ela faz uma contradição em movimento, na qual as políticas de educação comum dos cidadãos, de distribuição dos saberes adaptados às condições e de redistribuição das hierarquias vêm ao encontro, em formas mal programáveis, dos investimentos políticos e sociais das famílias que sabem que, numa sociedade desigual, os *iguais* são também os *superiores*. Antes de ser o instrumento de programação de uma ciência útil ao empreendimento comum, a escola é o lugar privilegiado da negociação e da igualdade, portador de modelos de sociedade que colocam em crise os modelos sociais enraizados na “aprendizagem” da vida produtiva. Seus efeitos de transformação social deixam de ser conformes à sua essência: o *distanciamento* da produção. Daí a ambiguidade – e amiúde a frivolidade – dos ataques da direita como da esquerda, que põem na conta da tradição “dos mandarins” o que é o peso próprio da contradição democrática.

Daí também a pergunta: como, no seio da contradição democrática, pôde se constituir a imagem feliz de uma escola oferecendo a todos os filhos dos trabalhadores a ciência que lhes permite elevarem-se socialmente, participando do empreendimento comum? Essa pergunta, por sua vez, remete a uma outra mais fundamental, na qual poderia se resumir o paradoxo socialista: como o trabalho e a produção, mundo da ausência de lazer e da guerra sem mercê, puderam se tornar o coração de uma visão igualitária do mundo? Mais de uma vez se colocou essa promoção como efeito de um “humanismo trabalhista”, cuja elite operária teria transmitido ao pensamento socialista os valores igualitários. Cabe, no entanto, indagar sobre a coerência dos traços com os quais se desenhou esse humanismo do trabalho. Lendo no texto prudhoniano, sua suposta bíblia, vemos que essa coerência só se garante por alguns golpes de força que assimilam o flagelo da justiça à alavanca do operário, a palavra comum ao alfabeto do trabalho e a discussão maçônica à obra dos construtores<sup>6</sup> (Proudhon, 1858). Para que a coincidência da ciência, do trabalho e da igualdade se fixe na personagem do produtor, é necessário que ela já esteja construída *alibures*.

Entre o aluno da escola e o produtor, como entre o sábio e o homem do povo, a solda só pôde ser feita – e ser atribuída à promoção do trabalho – por um intermediário. Talvez seja necessário, para entendê-lo, voltar a essa lógica mínima das formas sociais que indicava a velha tripartição da raça de ouro dos sábios, da

<sup>6</sup> Para a interpretação aqui contestada, ver Duveau (1948).

raça de prata dos guerreiros e da raça de ferro dos trabalhadores. A personagem-pivô que fixa a coincidência democrática da aplicação da ciência e da promoção do povo é o guerreiro republicano, soldado, oficial ou engenheiro da França revolucionária. É no meio da guerra revolucionária, a dos Monge, Carnot ou Marceau, na qual os sábios são requisitados para a fabricação da pólvora e a formação de uma elite nova, que o pleno emprego das luzes das ciências veio coincidir com o pleno emprego das virtudes adquiridas no campo pelo homem do povo. Uma vez pelo menos a promoção das crianças do povo, a aplicação imediata da inovação científica e técnica a serviço da coletividade e a causa cívica da igualdade encontraram como se ajustar: na figura do artilheiro ou do canhoneiro dos exércitos revolucionários.

É aí de fato que a lógica da instituição científica e a do pensamento das luzes se encontraram levadas para além delas mesmas. É antes de tudo ao artilheiro e ao canhoneiro que pensa Cabanis (1956), quando enfrenta decididamente a assombração da desclassificação que se opunha às incertezas da disseminação escolar do saber. O que significa, pergunta ele, esse grande medo de produzir “meio-sábios”? Esses “meio-sábios” tão odiados são a verdadeira força das nações (p. 437). Segundo ele, o século 19 buscará incansavelmente formar “suboficiais” do exército do trabalho através de todas as escolas destinadas a unir a ciência à produção, Escola politécnica e Escola central, escolas de artes e ofícios e escolas de ensino profissional – nem que isso leve a descobrir que, saindo da coincidência dos exércitos revolucionários, a noção de suboficial estoura segundo as lógicas que fazem divergir da reta linha produtiva os mecanismos escolares, as estratégias de promoção social e as paixões cívicas.

Por trás do grande hino ao produtor-rei que introduzem, nos anos 1830, as trombetas *saint-simonianas*, é necessário reconhecer o poder mais eficaz desse modelo militar-revolucionário para fixar os desejos de promoção individuais e as paixões coletivas dos homens do povo no século 19. Modelo suportado por uma realidade institucional, aquela que faz do exército, das escolas militares tomadas pela novidade científica e técnica e das escolas científicas voltadas para as necessidades militares, laboratórios da inovação, unindo o desenvolvimento novo da ciência e suas aplicações ao desenvolvimento de novas relações sociais. Assim a Revolução reconheceu essa escola que o emigrante La Rochefoucauld-Liancourt havia criado para “abrir às classes do povo as portas da promoção militar”. Essa será a primeira das escolas de artes e ofícios mais tarde encarregadas de formar suboficiais não mais do exército, porém da indústria, contramestres capazes de traduzir seus pensamentos num desenho e de calcular os elementos das máquinas (Guettier, 1865, p. 31), mas cujos alunos se encarregarão também de manter as turbulências revolucionárias.

E é em volta da Escola politécnica, no meio dos engenheiros formados por ela, que o entusiasmo científico e militar da Revolução engendrará os entusiasmos

novos da indústria, do produtor-rei e do exército do trabalho. Paradoxo do *saint-simonismo*: seu fundador opõe o novo modelo industrial da administração das coisas ao velho modelo militar do governo das pessoas. Mas é de fato o “novo” exército, o exército da Revolução, que empresta seu modelo de racionalidade tecnicista, de entusiasmo coletivo e de promoção individual à propaganda para a religião nova da indústria, da hierarquia passional e da classificação das capacidades. E é o meio que aqueles que frequentaram a Escola politécnica usam para pô-la em prática, mesmo descobrindo que, se existe um campo que resiste à aplicação do modelo da mobilização integral das capacidades e dos entusiasmos, é com certeza o setor industrial. O produtor-rei não deriva da empresa capitalista, nem do saber e da luta operária. Ele deriva do artilheiro revolucionário, imagem fundadora de uma coincidência única entre a promoção da ciência, a ascensão das crianças do povo e o desdobramento do entusiasmo cívico, juntando os traços dos quais se ornam as futuras núpcias da escola, da nação e do trabalho.

## Em busca dos suboficiais do trabalho

Toda a batalha pelo ensino profissional e técnico é marcada por este problema: como fazer coincidir o modelo escolar da separação e o modelo militar da promoção com um modelo racional de preparação ao trabalho e à condição trabalhadora? Batalha interminável entre os defensores das duas lógicas, das duas formas sociais que se trata de reunir: a aprendizagem profissional e a escola. Toda a argumentação dos primeiros se resume no aforismo do verdadeiro ferro forjado para verdadeiros clientes. Em todo seu rigor, o argumento recusa a própria ideia de um ensino profissional: É necessário, sobretudo, que a criança ganhe amor pela profissão, e é somente na oficina que esse amor pode sobreviver, pois o ofício alimenta um homem na medida das capacidades que ele adquiriu. Enquanto na escola ela só tem diante dos olhos professores que vivem do ensino que lhe dão e não da profissão que lhe ensinam (Picot, 1902, p. 233).

Infelizmente, os mesmos industriais hão de convir que as condições novas da oficina não permitem mais confiar a formação do aprendiz nem ao mestre, que se tornou um administrador; nem ao contramestre, encarregado de vigiar um material cada vez mais caro; nem ao operário, submetido a normas de rendimento acelerado. É, logo, necessário, para resolver a “crise da aprendizagem profissional”, que haja escolas profissionais. Mas a administração deve seguir, diz-se, o exemplo daquelas que os próprios industriais subvencionam a baixo custo: escolas *práticas*, nas quais ninguém se incomoda com a matemática, nem com essa tecnologia geral que ensina os princípios de todas as máquinas no tempo que deveria ser dedicado à prática de uma *verdadeira* ferramenta. Os alunos formados para essa tecnologia geral são, de fato, inferiores aos operários formados em campo. Dir-se-ia que as escolas

profissionais devem formar não operários de base mas contramestres? No entanto, não se pede a esses últimos, não exatamente ciência, mas, sobretudo, a experiência e a força de caráter que lhes dá autoridade sobre seus camaradas? Isso não se aprende nos bancos da escola (Legoux, 1864, p. 41). Somente, é claro, um praticante que vive do seu trabalho – e acessoriamente do trabalho de alguns outros – pode distinguir essas qualidades.

A má fé dos industriais tem pelo menos o mérito de pôr a nu as contradições da vontade adversa. De fato, trata-se de outra coisa que formar operários ou até mesmo contramestres. O projeto do ensino profissional é social, antes de ser econômico. Por uma parte, trata-se de formar uma elite operária, quer dizer, não exatamente operários mais hábeis, mas operários que tiram sua ciência e sua moral de uma outra escola, não os golpes e as astúcias da oficina. Por outra parte, trata-se de dar à nação “suboficiais”, esses “homens úteis e virtuosos” caros a Cabanis, que trarão nas profissões comerciais, industriais e agrícolas o sentido do progresso, mas também o cimento da união entre as classes.

O ensino profissional se chama primeiro “instrução intermediária”, segundo o modelo trazido por Saint-Marc Girardin, em 1833, da sua viagem à Alemanha: intermediário entre a escola primária e as escolas de engenheiros, mas também produtor de uma classe social intermediária, à qual não convêm nem as humanidades dos colégios nem a aprendizagem profissional das oficinas. A ideia do ensino profissional, a que fundou em 1833 as escolas primárias superiores, não é a de uma aprendizagem escolar do trabalho *operário*. E não é somente porque ela quer formar empresários, e não escolarizar os pobres. É também – e nisso partidários e adversários desse ensino estão de acordo, mesmo tirando conclusões diferentes – porque o trabalho manual não se aprende fora do lugar em que a necessidade o impõe. As educações que admitem o trabalho manual o tomam como um instrumento de instrução ou como um meio de recreação: o trabalho manual como instrução acaba sendo uma série de experiências divertidas, como meio de recreação, pois ele falseia o espírito das crianças, acostumando-as a tratar como um jogo o que talvez venha a ser para elas uma necessidade. Em matéria de trabalho, é melhor não ter hábito algum do que ter hábitos falsos (Pompée, 1863, p. 179).

Lógica social à qual o progresso técnico dá outro argumento. Nas condições novas da indústria, o que conta não é a aprendizagem dos jeitos de fazer, mas o desenvolvimento geral do corpo e do cérebro, do olho e da mão, que a ginástica, as manipulações de física e as diversas variedades de desenho formam bem melhor que o torno ou a plaina. Para chegar a todos esses resultados, para que seria preciso serrar, plainar, fazer caixas e espigas? Tudo isso não é feito hoje por máquinas (p. 322)? O ensino profissional recusa, então, a lógica da aprendizagem e a fantasia de sua crise. Mas ele se dedica a ser o ensino das novas elites ativas, não um ensino de massa destinado à classe produtiva. Além disso, a forma-escola tem a sua lógica própria e as estratégias de promoção social utilizadoras das escolas de “suboficiais”

têm a sua. Uma escola *profissional* que não é uma escola de preparação ao *trabalho manual* é uma escola oferecida ao desejo daqueles que não querem ser soldados do exército *industrial*: oficiais, talvez, ou suboficiais, mas no exército *administrativo*.

Tal é a sina de todas as escolas criadas para dar suboficiais à indústria: o modelo militar, o mecanismo escolar e as estratégias dos utilizadores não cessam de puxá-las para cima. Uma vez que a Escola politécnica passou do cuidado das obras públicas ao da matemática transcendente, a iniciativa privada criou, para formar os famosos suboficiais, uma *Escola central das Artes e Manufaturas*, logo levada a caminhar nos seus rastros.

O destino das escolas de artes e ofícios é, sobretudo, exemplar. Oriundas de uma escola filantrópica de suboficiais transformada nos tumultos do Império em escola de chefes de oficina e de “bons operários”, elas não deixam de desviar de seu “destino verdadeiro”. O abuso da matemática e da física, por um lado, das maneiras militares, por outro, entretém nelas, diz-se, a insubmissão e as faz produzir tanto soldados e homens desclassificados quanto operários e chefes de oficina (Guettier, 1865, p. 50). Uma guerra encarniçada de várias décadas deve persuadi-los do caráter “puramente civil” de sua escola e fixá-los durante os dois terços do dia nos trabalhos manuais e no desenho linear. Essa volta à calma os faz serem julgados nos anos 1860 como operários polidos e cuidadosos, mas, é claro, inferiores aos que a “prática” formou, antes de elevá-los pouco a pouco, através dos escritórios de desenho e de estudos, até o estatuto de engenheiros. Quanto à *Escola normal especial*, criada pela iniciativa de Victor Duruy, seu excelente nível a desvia imediatamente de seu projeto. Seu diretor anuncia logo ao ministro a abertura de classes de latim e êxitos brilhantes no vestibular. E a *Escola nacional prática dos operários e dos contramestres* que toma seu lugar em 1891 só levará dez anos para acessar a categoria de Escola de artes e ofícios (Paquier, 1908).

Lógica infernal da escola: não é que ela seja – como se diz – “teórica” demais. É que ela cria iguais, e os *iguais* adquirem um estatuto superior aos que vivem no mundo desigual da produção. Ninguém entra na sua lógica na perspectiva de se encontrar em concorrência com os “alunos” da oficina. “Profissional” ou não, a escola é o lugar de uma mudança de identidade. Em vão o diretor da escola primária superior de Tréguier<sup>7</sup> quer em 1924 criar uma seção agrícola. Os poucos filhos de agricultores que frequentam a E. P. S. são rapidamente dirigidos pelo meio escolar à busca de empregos administrativos. Os agricultores de Tréguier aceitaram bem uma seção industrial nesse país sem indústria, mas uma seção agrícola, eles não querem: eles não mandam suas crianças para a escola para que elas macaqueiem o trabalho da fazenda (Briand & Chapoulé, 1981, pp. 87-111).

Contra esse modelo das escolas primárias superiores que só se democratizam ao preço do deslocamento dos filhos de trabalhadores para a

<sup>7</sup> Tréguier é uma pequena comuna da Bretanha, que tem hoje em dia menos de 3.000 habitantes e que ainda possui um colégio de formação profissional. NdT.

administração, a Terceira República<sup>8</sup> cria as suas escolas de aprendizagem e as suas escolas nacionais profissionais, cuja história é um conflito permanente entre o ministério da Educação nacional, guardião das intenções humanistas e cívicas de sua fundação, e o ministério do Comércio e da Indústria, porta-voz dos desideratos dos industriais. O conflito, não obstante o que dizem estes últimos, não se reduz ao combate dos teóricos e dos práticos. Ele opõe a lógica escolar àquela do mercado do trabalho. E não é, tampouco, um conflito entre o patronato e a classe operária. Mais de uma vez, a voz dos sindicalistas ecoará a dos empregadores para deplorar a cumplicidade do formalismo docente e do desejo de fuga dos alunos, para criticar esse ensino que faz um ser híbrido e deslocado, em vez do operário sabedor de sua experiência, limpo e orgulhoso do trabalho de suas mãos. Hinos a um trabalho e a um trabalhador já do passado que recobrem a comum recusa do que leva o operário a sair de sua condição: reação natural do lado industrial, mais complexa nos sindicalistas, sobretudo quando é um professor de E. P. S., Albert Thierry (1909), que fala em nome da civilização dos produtores contra as escolas de domesticação do povo que fazem dos filhos de operários seres ávidos de sinecuras e de aristocracias (p. 85). Talvez tenhamos que ver aí menos a defesa do ofício perdido em torno da qual haveria sido elaborada uma cultura da “elite operária” do que a reação dos representantes da *igualdade do trabalho* diante dos efeitos dessa *democracia escolar* que dispersa sobre toda a superfície das carreiras sociais as capacidades intelectuais e os desejos de fuga que renascem sem cessar do universo produtivo.

Como a escola punha em “crise” a aprendizagem, o trabalho *social* da democracia escolar põe em crise a frágil tentativa de pensar e de organizar a igualdade em torno do ato produtivo. Daí o caráter um pouco desesperado dessa crítica radical do “simbolismo” escolar, acusando todas as formas da sociabilidade escolar de falsidade, até o próprio princípio da gratuidade que faz sair os alunos da escola das relações econômicas, enquanto as crianças (quero dizer as mesmas) permanecem nelas mergulhadas (Thierry, 1912). É, com efeito, a questão do *mesmo* que é decisiva para todos aqueles – empreendedores capitalistas ou sindicalistas revolucionários – que querem um mundo harmonizado pela produção, fantasiando a *verdade*, cada vez mais inventada pela própria produção, de uma escola que daria aos trabalhadores “profissões” – cuja definição no entanto se perde a cada dia – em vez de “fornecer símbolos aos cidadãos”.

É realmente de símbolos, de fato, que se trata, com essa ressalva, que o simbolismo escolar não é a ilusão denegando a realidade produtiva, mas uma forma social que intervém na redistribuição das ocupações sociais. O projeto educador republicano opõe às irregularidades e às desigualdades da ordem econômica um modelo de racionalidade que se antecipa a república econômica a vir. A produção pode ser aí analisada a partir de algumas operações fundamentais cuja aprendizagem,

<sup>8</sup> Regime republicano que vigorou na França entre 1870 e 1940. Foi o primeiro regime durável a se estabelecer no país desde 1789. NdT.

no meio purificado da escola, deve fazer dos trabalhadores cidadãos esclarecidos, não postos em posse de uma profissão, mas disponibilizados para formas racionalizadas do trabalho e dos serviços coletivos. A primazia do ensino geral sobre os trabalhos manuais é aí a da teoria geral sobre as práticas particulares, mas também, do sentido da comunidade sobre os particularismos profissionais.

O estudo de Yves Legoux sobre a história da escola Diderot, estabelecimento municipal piloto fundado em 1877, mostra as vicissitudes desse projeto diante dos partidários do “verdadeiro” trabalho, encarniçados, a reduzir a parte do ensino geral e a pedir que o estabelecimento perca suas “aparências de escola” para tornar-se uma usina-modelo. Sem dúvida estes teriam ganhado a partida, se as práticas e as aspirações sociais dos ex-alunos não houvessem acabado por impor uma outra “verdade” ao seu afimco. Recusando que se obrigue a se dedicarem indefinidamente ao trabalho do torno aqueles que acreditam ser impelidos a fazer melhor, eles constatam que somente uma falta de cultura geral os confina em funções subalternas (Legoux, 1972, p. 222 e p. 226). É a sua pressão que acaba impondo ao conselho de tutela um ensino de matemática que os prepare a ocupar essas funções, não mais de contramestres ou de chefes de ateliê, mas de *técnicos* que a evolução das formas do trabalho faz coincidir com seu desejo de elevação intelectual e social e com as normas do ensino escolar.

É, na verdade, a organização científica do trabalho que ao mesmo tempo desvaloriza as maneiras de fazer e as formas de comando costumeiros, privilégio dos filhos da oficina, e desenvolve essas funções de técnicos que, aproximando a organização da oficina da racionalidade do escritório e do laboratório, dão uma saída industrial ao movimento de fuga para funções mais intelectuais e posições sociais mais elevadas. O técnico é, a um só tempo uma função exigida pela racionalização do processo de trabalho e uma personagem *social* produzida pela lógica escolar e pelas estratégias de fuga da condição operária. Em certo sentido, o técnico é o novo produto que a escola de técnicos formava e nada mais. Mas não é a vontade dos educadores que impõe esse “produto” novo. A orientação mais intelectualizada dos programas da Escola foi somente, de fato, uma adaptação um pouco tardia a um movimento que seguiam e que ampliavam os ex-alunos (p. 389).

## Da crise da aprendizagem à crise da escola

Sem dúvida essa solução feliz para a “crise” inspira hoje a visão otimista de uma revolução informática que faz novamente coincidir a abstração distribuída a todos do saber escolar e o benefício das posições de ponta abertas à empreitada de cada um na vanguarda da indústria nova e da guerra econômica.

Esse ideal supõe uma ordem produtiva mais ou menos recoberta pela racionalidade científica e técnica e uma organização dos saberes escolares conduzindo as demandas sociais de promoção aos postos avançados da atividade

econômica. Modelo fragilizado em seus dois polos: ali onde a desordem comercial desencoraja a planificação dos empregos e dos setores convocados a decidir a vitória econômica; ali onde a demanda social de educação, instruída por essa desordem, diverge da planificação; ali, sobretudo, onde essa demanda se converte em ceticismo sobre os poderes da escola para cumprir as suas promessas sociais.

Esse ceticismo é a consciência do luto além do qual estoura a contradição da democracia escolar. Generalizando-se, a igualdade escolar acaba anulando os seus efeitos. Ela produzia efeitos de redistribuição social na sua divergência com a ordem da produção. Ela se torna agora síncrona. O tempo da *separação*, próprio à forma-escola, vem se identificar ao tempo do *atraso* próprio à forma-aprendizagem. A razão primeira desses modos de ser contemporâneos do sistema escolar que nós batizamos de bom grado “crise da escola” é a coincidência atingida entre o tempo da escola e o da aprendizagem, em uma mesma função de subtração de uma faixa etária cada vez mais importante para um período cada vez mais extenso do mercado do trabalho.

Aqueles que denunciam uma escola “reprodutora”, atraindo para si os filhos do povo para fazê-los sentir, pelo formalismo de suas maneiras, a indignidade que os destina ao seu fado inferior, operam um entrelaçamento de idades e de lógicas: fazem do grau zero de uma escola reduzida à guarda de uma faixa etária a realidade em ato de seu conceito. A simples reprodução é o limite de uma escola que absorveu a lógica de seu contrário, a função de subtração/preparação própria ao atraso da aprendizagem. Através da “crise do ensino profissional”, a “crise da aprendizagem” tornou-se a “crise da escola”. Integrando os antigos aprendizes, a escola importou a “crise da aprendizagem”, quer dizer, a inadequação originária da ordem escolar à ordem produtiva; quer dizer também a obsessão de uma mítica adequação do tempo de maturação fisiológica e de retirada social da população infantil a um tempo de formação que daria aos jovens a posse de um emprego, permitindo a cada um que ganhe a sua vida em um universo harmonioso do trabalho e da troca.

É sobre esse horizonte que se desenvolveu a análise do “fracasso” escolar, ou seja, a colocação em concordância de dois fenômenos: o êxito desigual de todos nas *performances* escolares e a incapacidade da escola em garantir a contraditória promoção de *todos* os seus usuários. É sobre esse terreno que se desdobraram as análises das transformações que deveriam ser trazidas para a aprendizagem escolar para adaptá-la aos modos de ser e às sociabilidades dos filhos de trabalhadores mais desfavorecidos. A generosidade dessas tentativas não impede um contrassenso radical. A escola só é produtora de igualdade na medida em que ela é *inadaptada* às sensibilidades e aos modos de ser dos soldados do exército produtivo. Os filhos desses soldados sempre souberam que era tarefa deles adaptar-se, e o fizeram quando quiseram. Todo mundo sabe jogar o jogo das formas e calcular os benefícios concretos da abstração. Não é um *habitus* defeituoso que impede de jogar, mas um juízo em suma lúcido, que não acredita mais nos ganhos. O que falta às formas da

democracia escolar é doravante a *confiança* em seus poderes promocionais. Mandava-se outrora uma criança à escola para que ela acessasse a uma condição superior. Era uma maneira mais satisfatória de resolver a questão da superabundância de braços do que jogar contra ela os egoísmos de corporação sob pretexto de aprendizagem e “qualificação”. Os que as mandam hoje para essa escola que opera a massiva e igual subtração dos jovens não imaginam mais que haja outros lugares a tomar a não ser o deles. A lógica egoísta da aprendizagem funciona agora como lógica social geral.

Disso decorre o caráter estranho de uma situação na qual a revalorização da escola está ligada à missão que lhe foi assignada de resolver uma “outra” crise, a do emprego. Uma curiosa discordância parece, aliás, existir entre o otimismo dos políticos e dos pedagogos que querem resolver pela “formação” a questão do desemprego e a prudência e o pessimismo dos economistas que buscam medir os efeitos reais das ações de formação sobre o mercado do trabalho. As diversas ações para pesar sobre a dobradiça formação-emprego não parecem, segundo seus resultados, ter criado muitos empregos e nem sequer modificado sensivelmente as políticas das empresas. Nesse contexto de incredulidade, a afirmação conquistadora de uma renovação da escola desembocando na vitória, na luta pelo emprego parece ter antes de tudo uma função política: devolver à escola pública uma dinâmica intelectual tirando-a das lógicas reprodutoras e das filosofias tristonhas da guarda; e, ao mesmo tempo, suscita uma consciência nova em uma sociedade adulta malthusiana, privada de outras perspectivas, a não ser a defesa de seus empregos contra as suas próprias crianças.

Resta saber se o benefício primeiro desse discurso mobilizador não é de abrir uma carreira nova ao velho discurso da adequação e à proliferação dos saberes parapolíticos especializados na gestão de seu mito. Na primeira fila desses figura a pedagogia, constantemente deslocada de um saber circunscrito pelas aprendizagens cognitivas para uma *metassociologia* das razões da inadaptação escolar e para uma *metapolítica* das vias da adaptação nova. A função política da palavra de ordem mobilizadora se encontra então excedida pelo funcionamento do sistema de saberes sociais que proliferam em torno dos órgãos de decisão política. Funcionando segundo o modelo econômico da oferta e da demanda, esses retraduzem toda proposta de consenso em elaboração de modelos de adequação entre a demanda social e a oferta do Estado – modelos que agem em retorno sobre a análise e a vontade dos políticos, que colmatam imaginariamente as rupturas entre formas sociais nas quais consiste a singularidade democrática, fantasiando sem cessar as imagens de uma nova política em harmonia com os comportamentos dos consumidores, de uma escola em harmonia com o mundo do trabalho, de uma comunicação da informação que transgrida as barreiras sociais, etc.

Sem dúvida a singularidade da democracia – principalmente onde ela nasceu da ruptura revolucionária – encontra-se obrigada a este paradoxo: a democracia é um modo de vida dos indivíduos, mais do que de governo dos coletivos. Ela só

pode se governar ao ignorar, em seus ajuntamentos, o que a funda: a não concordância da ordem escolar e da ordem produtiva, das formas da representação política e dos modos de sociabilidade quotidiana, das estratégias dos indivíduos e daquelas dos planejadores. Ela deve, no entanto, até certo ponto saber o que ela deve por outro lado ignorar: nem a escola nem a ordem econômica garantirão o emprego pleno das capacidades e das aspirações. Nem a política nem a ciência. É nas desarmonias internas e nas suas tensões recíprocas que os indivíduos experimentam as suas chances e que os grupos afirmam os seus direitos.

## Bibliografia

- Allegret, P. (1913). *Le problème de l'éducation professionnelle*. Paris: Giard & Brière.
- Briand, J.-P., & Chapoulé J.-M. (1981). *L'école primaire supérieur de garçons en France*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, 87-111.
- Cabanis, D. de T. (1956). *Opinion sur le projet d'organisation des écoles primaires et en général sur l'instruction publique*. Séance extraordinaire du 19 brumaire an VIII. *Oeuvres philosophiques (Vol.II, pp. 451-456)*. Paris: PUF.
- Duveau, G. (1948). *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*. Paris: Dunat-Montchrétien.
- Fichet, C. (1847). *Mémoire sur l'apprentissage et sur l'éducation industrielle*. Paris: Imprimerie de Galban.
- Gréard, O. (1872). *Des écoles d'apprentis (p. 17)*. Paris: Mourgues.
- Guettier, A. (1865). *Histoire des écoles impériales d'arts et métiers (p. 321)*. Paris: Lacroix.
- Legoux, Y. (1972). *Du compagnon au technicien*. Paris: Technique et Vulgarisation.

Paquier, J.-B. (1908). L'Enseignement professionnel en France. Paris: Colin.

Picot, G. (1902). In Conseil supérieur du travail, Rapport sur l'apprentissage, présenté par Briat (p. 233). Paris.

Pompée, P. (1863). Etudes sur l'éducation professionnelle en France. Paris: Hachette.

Proudhon, P.-J. (1858). De la Justice dans la Révolution et dans l'Eglise. Paris, Garnier Frères.

Thierry, A. (1909). l'Homme en proie aux enfants, Paris: Cahiers de la quinzaine.

Thierry, A. (1912, Mai). Principe d'une éducation syndicaliste. La Vie ouvrière, 63.