

# **Indicações históricas e conceituais para a análise das políticas de escolarização em curso no Brasil**

Eveline Algebaile  
Denise Rissato

**Resumo:** Contrapondo-se à visão corrente de que a escola ocidental moderna é uma instituição especializada definida centralmente por propósitos de universalização, o artigo apresenta e problematiza aspectos da produção histórica da escola pública elementar nos contextos europeu e latino-americano, bem como aspectos da expansão escolar no Brasil, destacando a importância da diferenciação da oferta escolar como elemento estruturante da difusão da escolarização como processo de institucionalização. A partir dos quadros históricos discutidos, discorre sobre referências conceituais que devem ser levadas em conta na análise das políticas de escolarização que participam da produção das formas reais de realização social da escola como instituição especializada.

**Palavras-chave:** Escolarização. Diferenciação formativa. Expansão escolar. Universalização. Educação brasileira.

## **Historical and conceptual indications to analyze current schooling policies in Brazil**

**Abstract:** Opposed to the belief that modern Western schools are specialized institutions centrally defined by universalizing principles, we indicate and discuss aspects in the historical creation of elementary public schools in Europe and Latin America. We also approach other aspects concerning the school system's expansion in Brazil, highlighting the significance of differentiating school provision as a structuring element of schooling dissemination as an institutionalization process. From the historical backgrounds presented, we discuss conceptual references that must be taken into account to analyze schooling policies that take part in generating real manners of social fulfillment of schools as specialized institution.

**Keywords:** Schooling. Formative differentiating. School expansion. Universalization. Brazilian education.

## 1 Introdução

A escola é uma instituição especializada e, como tal, não resulta de qualquer desdobramento “natural” das ações humanas. Por conseguinte, os processos de ingresso e participação sistemática da população nessa instituição – ou seja, os processos de escolarização – só podem ser compreendidos em todas as suas implicações se não perdermos de vista sua historicidade. E isso também significa que a discussão sobre referências conceituais a respeito da escolarização requer, obrigatoriamente, a busca de indicações sobre as formas como escola e escolarização são produzidas ao longo da história, sem perder de vista, dentre outros aspectos, seus vínculos com as formas hegemônicas de produção da existência, em cada contexto. Como a escola de que falamos (principalmente figurada pela escola pública elementar moderna) se forma historicamente em um contexto determinado (o mundo ocidental em expansão), não podemos perder de vista, em sua discussão, o modo de produção capitalista e a própria produção da forma política geral de Estado relacionada ao capitalismo – o chamado Estado moderno.

Tendo essas considerações gerais como ponto de partida, buscamos, neste artigo, discutir algumas indicações históricas e conceituais que, de nosso ponto de vista, precisam ser levadas em conta na análise das políticas de escolarização que, ao longo da história e no quadro atual, participam da produção das formas reais de realização social da escola como instituição especializada.

Achamos importante observar, preliminarmente, que nas discussões correntes sobre escolarização, costuma-se destacar as informações relativas à cobertura populacional da formação escolar nos diferentes níveis e etapas de ensino. Outros aspectos comumente ressaltados relacionam-se aos quadros de duração dessas diferentes etapas dos processos formativos em cada contexto, bem como às culturas escolares correspondentes. Nesse debate geral, não é raro que a universalização da escola básica regular apareça como um pressuposto que acaba por condicionar as ênfases e os caminhos de interpretação da história da escolarização como história da realização da universalização de uma forma de escola entendida como a escola por excelência, fazendo parecer que as formas fronteiriças de ingresso e participação em processos de formação escolar e as formas desiguais de realização da formação escolar no interior da própria educação regular não são mais que variações temporárias de algo que tende permanentemente para a unificação.

A discussão que aqui trazemos busca evidenciar e por em debate exatamente o oposto

dessa aparente convergência, destacando a diferenciação da escola ocidental moderna como um elemento estruturante de seu modo histórico de difusão, um modo que se ancora na ideia de universalização como uma espécie de promessa por meio da qual, no contexto capitalista, é garantida a vigência das diferenças e desigualdades educacionais destinadas a alocar diferenciadamente os sujeitos na vida econômica, política e social<sup>1</sup>.

## **2 A emergência da escola pública elementar no contexto europeu: algumas lições da história**

A escola pública elementar, como forma institucional especializada, surgiu em um contexto já significativamente marcado pela presença de instituições formativas. Um exemplo corrente são os seminários vocacionais vinculados à Igreja Católica e as universidades que, na Europa medieval, já apresentavam características comumente associadas às das instituições educacionais que, mais tarde, constituiriam os amplos sistemas nacionais de educação pública.

Mas as proximidades organizacionais e formais mais imediatamente aparentes entre esses dois tipos gerais de instituições não devem nos levar a concluir que a escola pública elementar deriva direta e linearmente desses seminários e universidades. A escola pública elementar – instituição escolar que, no século XX, alcançaria gradualmente a quase totalidade da população de crianças e jovens dos países ocidentais, tornando-se a principal agência de socialização da vida moderna – apresenta desenvolvimentos próprios que não podem ser negligenciados.

Um primeiro aspecto a destacar é que as instituições educativas medievais destinavam-se a parcelas muito restritas da população. Essa destinação social condicionava as funções formativas dessas instituições, muito diferentes das funções das instituições de educação elementar que, mais tarde, se desenvolveriam no sentido de abarcar toda a população, em cada localidade.

Um aspecto relevante, nesse caso, relaciona-se exatamente ao fato de que a escola elementar se destinará, desde os seus primeiros momentos, a incorporar segmentos etários e grupos sociais que estavam sistematicamente fora do horizonte de incorporação das outras instituições educativas.

---

<sup>1</sup> Essa questão foi anteriormente abordada, especialmente, em Algebaile e Rissato (2014), em artigo relacionado aos nexos entre escolarização, diferenciação formativa e especialização de instituições educativas no Brasil no século XIX. As discussões aqui apresentadas partem do debate ali apresentado e buscam aprofundar alguns de seus aspectos.

Como mostra Ariès (1981), no contexto medieval, a educação das crianças ocorria predominantemente mediante sua participação nas atividades cotidianas dos adultos, com significativas diferenças entre os diversos segmentos sociais. Em muitos casos, essas atividades eram desenvolvidas junto às próprias famílias, mas era comum que as crianças de segmentos sociais subordinados fossem enviadas a outras famílias ou a corporações laborais para atuarem como ajudantes ou aprendizes-serventes. Nesses casos, mais que aprender ofícios específicos, essas crianças aprendiam as próprias relações sociais de produção e os regramentos da vida social que asseguravam sua reprodução.

A expansão e complexificação das formas de organização do trabalho e da vida nas cidades, no entanto, vão tornando menos eficazes esses modos de socialização. Os novos quadros de relações econômico-sociais passam a requerer estratégias de disseminação de conhecimentos elementares em escalas cada vez mais amplas, assim como novos modos de difusão de valores, regras e habilidades que ajudassem a inserir de forma útil diversas frações populacionais que iam participando mais diretamente dessas novas relações. É nesse contexto que se constitui gradualmente a escola elementar, e as delimitações tendencialmente expansivas de seu público-alvo, vinculadas às necessidades de formação de crianças e jovens postas pelos novos quadros de relações econômico-sociais, implicariam definições institucionais próprias que não podem ser entendidas como “evolução” das instituições educativas anteriores.

Um aspecto, neste caso, precisa ser ressaltado: o ingresso de novos segmentos sociais na escola implica alterações na sua estrutura, formas e funções, e essas alterações são devidas tanto às especificidades das expectativas de formação projetadas sobre esses novos segmentos, quanto à relativa influência das práticas de formação e controle que precedem o ingresso desses segmentos na escola.

Ou seja: a escola elementar não deriva diretamente de nenhuma das instituições e práticas de socialização precedentes, mas, sem dúvida, não é criada a partir de um vazio de referências; tende a absorver, combinar de variadas formas e modificar uma multiplicidade de experiências, saberes e práticas constituídos em âmbitos formativos muito diversos, muitos dos quais não poderiam ser identificados como, propriamente, instituições educacionais.

Prestemos atenção, portanto, à variedade de instituições de socialização e controle que foram se constituindo ao longo dos processos de expansão capitalista e de lenta constituição dos

Estados nacionais, pois delas vêm importantes referências que, gradualmente, estariam presentes na produção da escola elementar como uma “instituição especializada” *sui generis*.

Lembremos que, sob as relações de produção capitalistas, a contenção das possibilidades de fratura dos regimes de coesão social envolve a regulação não apenas dos segmentos sociais que representam risco para a “sociedade”, mas também das próprias ações que para eles se dirigem. Para que a ordem social vigente não seja abalada, as classes dominantes admitem formas variadas de ação em relação a esses segmentos populacionais, mas as ações e os gastos (individuais ou coletivos) que não se destinem a garantir a inserção útil dos pobres na ordem vigente, referendando-a, tendem a ser fortemente criticados<sup>2</sup>.

Isso já ocorria na Idade Média, quando, como mostra Castel (1998), o controle dos gastos com os segmentos populacionais pobres se dava, especialmente, por duas vias: tentativas de regulação da esmola e da caridade e as regulamentações do trabalho. Diferentes tipos de deliberações e de ações coercitivas obrigavam os indivíduos a venderem sua força de trabalho pelos valores impostos em cada contexto e a recusa às formas vigentes de exploração do trabalho era, correntemente, interpretada como “ociosidade” e “vagabundagem”, sendo comumente criminalizada.

Estudos clássicos como os de Castel (1998) e Donzelot (2001) mostram que as práticas de coerção utilizadas para o controle e a subordinação da força de trabalho foram adquirindo certa sistematização e padronização, resultando na consolidação e expansão de diferentes tipos de instituições com autoridade para acolher, recolher, controlar e incorporar produtivamente esses segmentos. Assim, no século XIX, instituições como orfanatos, casas de trabalho, hospitais, hospícios e asilos, encontravam-se intensamente disseminadas, organizando-se segundo especializações bem delimitadas e portando formas de autoridade, experiências e saberes que influiriam inevitavelmente nos delineamentos da escola elementar, à medida que ela adquiria novas escalas.

A institucionalização da educação das crianças pobres não ocorre, portanto, como

---

<sup>2</sup> É interessante notar o quanto essa formulação geral é válida para o contexto brasileiro atual. Exemplo disto pode ser observado no debate público sobre programas como o Bolsa Família, criticado, pelo discurso conservador, por seu suposto efeito indutor de comportamentos inadequados em relação ao trabalho e ao consumo. O assunto é complexo e merece um aprofundamento impossível de ser realizado nos limites deste artigo. Mas é importante registrar o quanto as críticas desse tipo alinham-se à perspectiva liberal, segundo a qual só são válidas as ações no campo social que se destinem a ajustar a força de trabalho para se garantir a inserção útil dos pobres na ordem vigente, referendando-a.

extensão do alcance populacional de uma instituição escolar preexistente, mas como resultado histórico complexo e instável do cruzamento, não necessariamente planejado, de referências (organizacionais, formativas, pedagógicas...) constituídas por essa multiplicidade de instituições que surgiram em resposta às diversas expectativas de controle da população e do território, emergindo, consolidando-se e se adensando em contextos econômico-sociais diferentes. Não ocorre, assim, como resposta programática referida a qualquer noção de direito e não atende a propósitos ilustrados de “elevação moral e intelectual” dessas crianças. Objetiva o adestramento da conduta e da vontade nos limites mínimos necessários ao controle de certas condições de realização da vida coletiva e à conformação de uma força de trabalho adequada à produção econômica.

Outra problematização importante a respeito das especificidades da escola elementar como instituição especializada relaciona-se às cisões de classe que vão marcar sua constituição histórica. Como alerta Boom (2009), a instituição formativa que surge e se difunde incorporando os pobres é, fundamentalmente, distinta da escola ilustrada destinada às crianças e jovens das classes dominantes.

Seria necessário diferenciar, neste caso, a escola ilustrada – passível de ser reconhecida nas escolas privadas destinadas à elite, na maioria das vezes confessionais – e a escola elementar pública, já que também neste caso as proximidades, além de predominantemente superficiais, dão-se apenas em termos das formas organizacionais. No que diz respeito às funções formativas, ambas conjugam coerção e instrução, mas segundo referências distintas de coerção e de instrução e segundo distintos pesos e formas de combinação, já que também os resultados a alcançar são bem diversos.

O pensamento liberal clássico evidencia alguns aspectos relevantes das especificidades da escola elementar pública. É central, no ideário liberal, a ideia de que os governos e a sociedade deveriam empregar todos os meios possíveis para garantir a oferta de trabalhadores para a indústria emergente. Dentre os liberais que enfatizaram o trabalho disciplinador na infância, destaca-se William Temple que, em seu *Essay on Trade and Commerce*, publicado em 1770, propôs que todas as crianças pobres e órfãs, a partir dos quatro anos de idade, fossem internadas e escolarizadas. Temple recomendava que essas crianças fossem ensinadas a ler durante duas horas por dia e mantidas plenamente ocupadas em oficinas por pelo menos outras doze horas diárias, como forma de educá-las e discipliná-las para trabalhar posteriormente na indústria (FURNISS,

1920, apud OSER; BLANCHFIELD, 1989, p. 22). De ideias como essa derivaram diversas propostas de preparo de crianças para o trabalho industrial.

O processo ao longo do qual as instituições ocupadas em doutrinar para o trabalho e em moralizar o comportamento das crianças pobres e órfãs foram se fundindo com a escolarização regular, formando o que se tornaria a escola pública elementar moderna, foi regularmente tensionado por críticas feitas desde a própria perspectiva liberal. Ao mesmo tempo em que os pensadores liberais e a burguesia em ascensão recomendavam a exploração do trabalho infantil como forma de garantir o seu poder e a disciplina necessária para consolidar a ordem econômico-social, reconheciam que a formação escolar regular se convertia, cada vez mais, em um meio necessário de preparo dessa força de trabalho a ser explorada. O domínio de conhecimentos elementares, como ler, escrever e contar, mostrava-se cada vez mais necessário para o desenvolvimento das novas formas de produção econômica e de organização da vida coletiva nos quadros urbanos em franca expansão. Além da utilidade direta desses saberes, as formas como se davam seu ensino eram favoráveis para a difusão de valores e regras fundamentais para a modelação de formas de ser, pensar e agir na nova sociedade em formação. Mas temia-se que a escolarização pudesse alimentar ambições indesejáveis. Assim, se era importante universalizar o acesso à escola, parecia imprescindível que se criassem dois tipos fundamentais<sup>3</sup> de instituição escolar, destinadas aos segmentos sociais que ocupariam posições fundamentais diferenciadas na vida econômica, política e social.

No contexto europeu, no século XIX, esses dois tipos fundamentais de instituição educativa escolar já estavam consolidados. Enquanto as crianças pobres eram encaminhadas a

---

<sup>3</sup> Ainda que com variações internas relevantes. Quando se compara as formas de escolarização das classes dominantes com as formas de escolarização destinadas historicamente às crianças das classes trabalhadoras, evidencia-se, no primeiro caso, maior regularidade e homogeneidade. Mas estudos como os de Gramsci (2000a), Varela e Álvarez-Uría (1991), Petitat (1994) e Bourdieu (1998) dão mostras importantes de que a expansão dos sistemas nacionais de ensino europeus envolveu variadas formas de reorganização das instituições escolares, dos conteúdos formativos, das lógicas de composição das turmas, das exigências formativas, da duração e sequenciamento da formação, dentre outros aspectos. Mostram também diferenças relevantes relacionadas à localização das instituições e mesmo em relação às diferentes frações das próprias classes dominantes às quais se destinavam. As modificações na educação da elite ocorriam, porém, predominantemente dentro de um quadro relativamente estável. As diferenciações da escolarização das classes trabalhadoras envolviam variações mais intensas em todos esses aspectos, especialmente porque a própria incorporação das fracas dessas classes à escola tendia a acompanhar mais de perto as mudanças no mundo do trabalho, na organização urbana, na composição populacional nos diferentes contextos e nas relações sociais, em processos ao longo dos quais eram experimentados projetos e práticas de escolarização relativamente coadunados aos variados propósitos hegemônicos e tensões sociais próprias de cada contexto.

escolas de caridade, escolas populares ou instituições formativas similares que se ocupavam do adestramento comportamental e moral e do ensino prático voltados à formação da força de trabalho, as crianças e jovens advindos das famílias burguesas e aristocráticas eram encaminhados a estabelecimentos estruturados para lhes proporcionar uma ampla formação científica e cultural, que era oferecida somente àqueles que não precisavam vender sua força de trabalho, sendo preparados para pensar e comandar, ou, nos termos de Gramsci (2000a), para governar.

Assim, é importante notar, aqui, três movimentos compósitos: a intensa disseminação de instituições que, malgrado suas variações, definem-se cada vez mais pela forma escolar, alcançando vastas frações territoriais e segmentos populacionais distintos; a progressiva incorporação de diversas dessas instituições em redes e sistemas regidos por um razoável número de regras comuns; a progressiva expansão de estabelecimentos previamente definidos como constitutivos dessas redes e sistemas. São movimentos que se multiplicam, entrecruzam e convergem – ainda que não em todos os pontos – constituindo o que viríamos a reconhecer como “a escola”, a escola em geral, que é a escola capitalista moderna, definida tanto por certos traços gerais, quanto por sua tendência a certo modo de “universalização”, e quanto, ainda, pela centralidade da diferenciação de forma, estrutura e funções na sua produção histórica.

Essa “escola em geral”, porém, permanece cindida em dois tipos fundamentais de escola, destinados a classes sociais distintas. Esses dois tipos têm um desenvolvimento histórico cada vez mais diferenciado, já que a escola destinada à elite mantém-se rigorosamente circunscrita a um círculo muito restrito, enquanto a escola pública elementar orienta-se historicamente sempre de forma expansiva, incorporando novos segmentos sociais e produzindo diferenciações internas coadunadas à crescente diferenciação econômico-social<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ao longo do século XX, a composição efetiva do público desses dois tipos fundamentais de escola apresenta variações de país a país. Ainda que em alguns casos a escola pública elementar se expandisse inclusive no sentido de incorporar sistematicamente parte da própria elite, reduzindo a escola privada a um nicho muito restrito, em diversos outros contextos a própria escola privada passa a apresentar algumas diferenciações para viabilizar a incorporação de novas frações da classe dominante e mesmo das camadas altas das classes médias. A diferenciação da escola privada de elite, no entanto, não é análoga ao tipo particular de diferenciação que constitui o movimento de expansão da escola pública, especialmente devido às pretensões de distinção de classe que definem estruturalmente a primeira. Quanto às novas diferenciações de oferta privada que, em países como o Brasil, destinam-se a frações economicamente inferiores da classe média e mesmo frações remediadas das classes populares, devem ser entendidas como apropriações privadas de frações da oferta que, a rigor, se expandem historicamente como parte do movimento de expansão da escola pública elementar.

Um alerta necessário relaciona-se ao fato de que a “formação da força de trabalho”, comumente reconhecida como “função geral” da escola pública elementar em relação aos segmentos sociais subalternos, não deve ser circunscrita à formação diretamente implicada com o domínio de habilidades laborais e ofícios. Ao contrário, ainda que se possa encontrar, no contexto da industrialização, inúmeras instituições cuja atuação formativa era centrada no futuro exercício de atividades laborais, deve-se considerar que a instrumentalidade efetiva dessa formação não estava necessariamente no aprendizado de ofícios, mas na “definição de horizontes” a partir da qual as instituições escolares participavam da dinâmica geral de classificação e alocação diferenciada dos sujeitos nas relações econômico-sociais.

Tal enunciado, implicado tanto com a organização institucional, quanto com as práticas formativas, em suas especificidades, aparece textualmente em inúmeras formulações da época, sendo importante ressaltar a forma especialmente clara como é explicitada no pensamento de Durkheim:

Sempre se raciocina em matéria de educação como se a base moral do homem fosse feita de generalidades. Acabamos de ver que não é assim. O homem está destinado a cumprir uma função especial no organismo social e, por conseguinte, é preciso que ele aprenda de antemão a representar seu papel de órgão, pois é necessária uma educação para tanto, assim como para lhe ensinar seu papel de homem, como se diz. Aliás, não queremos dizer que seja necessário educar a criança para determinado ofício prematuramente, mas é preciso fazer que ela aprecie as tarefas circunscritas e os horizontes definidos. Ora, esse gosto é bem diferente do gosto pelas coisas gerais e não pode ser despertado pelos mesmos meios (DURKHEIM, 1999, p. 467).

### **3 Expansão escolar e escolarização na América Latina e no Brasil**

A diferenciação da escola segundo “horizontes definidos” de participação na vida econômica, política e social também marca o surgimento da escola pública elementar na América Latina, mas com especificidades que não devem ser secundarizadas. Uma especificidade a ser destacada é que, na análise da escola no contexto latino-americano, o princípio analítico defendido por Boom (2009), de não derivação entre ilustração e “escola”, na sua generalidade, parece merecer uma posição ainda mais central e um peso ainda maior que na análise da escola na Europa ocidental.

Por sua condição de colônia, a América Latina recebeu tipos de instituições educativas que eram o resultado histórico das formas como a Europa vinha elaborando seus regimes de

coesão social. A escola ilustrada, a escola pública elementar e os orfanatos são exemplos de tipos de instituições que chegariam às colônias espanholas e portuguesas já modeladas por processos histórico-sociais tipicamente europeus. Sua própria transposição para as colônias, no entanto, já constitui, por si, uma condição de relativa mutação, que se intensificaria na medida em que sua realização concreta nas colônias as tornava, inevitavelmente, permeáveis às relações e processos locais.

Essas experiências institucionais, por sua vez, se cruzariam com outras, resultantes de especificidades históricas locais e do modo como tais especificidades eram percebidas e tratadas a partir da condição colonial. As problematizações e práticas relativas à formação de crianças índias e escravas são talvez o exemplo mais contundente da inevitável singularidade que se interpunha no processo de constituição de instituições educativas nas colônias. As práticas constituídas com vistas à formação desses segmentos certamente se espelhavam nas experiências formativas e nas formas institucionais europeias, mas eram inevitavelmente tensionadas e modificadas no confronto com as especificidades locais.

Nesse contexto, a elaboração histórica da escola pública elementar – ou seja, de uma instituição entendida, desde seu início, como destinada, ainda que segundo fronteiras gradualmente redefinidas, a se “universalizar”, disseminando-se no território e alcançando progressivamente segmentos distintos da população – é também inevitavelmente marcada pelas experiências das instituições de controle e formação que precedem a escola pública, com ela coexistindo, gradualmente, e mesmo, em vários casos, compondo-se segundo diferentes possibilidades de combinações. A multiplicidade de processos aqui implicados não apenas evidencia que a escola pública, no contexto latino-americano, tal como a conheceríamos no século XX, não se realiza historicamente como uma simples extensão da escola ilustrada. Também dá visibilidade a uma crescente produção de instituições diferenciadas que, adiante, deixariam marcas reconhecíveis na própria escola pública.

Um último ponto que nos parece fundamental na discussão da especificidade da escola pública no contexto latino-americano: o significado distinto dos propósitos de universalização que orientam sua constituição, vinculados à especificidade do horizonte de integração social no qual ela surge e se expande, e do qual participa como instituição especializada.

Na Europa ocidental, a constituição de uma instituição formativa orientada para sua própria universalização projeta-se sobre um conjunto populacional amplo e diversificado, cuja

incorporação econômico-social se dava com significativa intensidade também por meio de variadas práticas, processos, relações e instituições. A expansão desses meios de integração social e as alterações nas condições e modos de vida, aí implicadas, não eliminavam, mas tendiam a reduzir as distâncias relativas entre os diversos estratos da hierarquia social e a diminuir os percentuais populacionais que ocupavam as posições mais destituídas.

Como mostram os clássicos estudos de Florestan Fernandes (1975, 1981), na América Latina, o horizonte de integração social era outro e foi correntemente mediado por relações, processos e instituições que, de diferentes modos, concorreram para manter e renovar as distâncias econômicas, sociais e políticas entre os diferentes estratos sociais. Nesse contexto, o movimento geral de incorporação de novos segmentos sociais nas formas mais avançadas de relações econômico-sociais foi significativamente mais lento, menos intenso e projetado sobre percentuais populacionais mais restritos.

O alcance populacional da escola, de certo modo, coadunou-se com esse horizonte curto de integração, seja por meio da demora em incorporar vários estratos sociais, seja pela persistência como realizou formas diferenciadas de escolarização que reforçavam as condições objetivas e subjetivas de destituição social, como analisado em Frigotto (2001) e Algebaile (2009). Assim, sua saga de universalização (restrita à cobertura populacional) se deu segundo uma forma particularmente intensa de diferenciação, expressa na multiplicidade de padrões de escolarização viabilizados para cada segmento social, bem como na manutenção ou ampliação das distâncias entre eles. Nesse quadro de realização, a universalização, de um lado, não elimina a permanente recriação de espaços e vias de escolarização capazes de distinguir positivamente as frações das classes dominantes; de outro, também recria permanentemente formas de diferenciação da escolarização que mantêm fracionados mesmo os segmentos subalternos, e não apenas em função de suas posições na hierarquia econômica, em sentido estrito, mas também em função de especificidades culturais, geográficas e étnico-raciais, especialmente visíveis no caso de índios, negros e populações ocupantes de áreas de moradia popular.

A história da escolarização no Brasil traz essas demarcações, sendo claramente definida por algumas características que lhe conferem uma dramática especificidade. A lenta saga de expansão da oferta de educação elementar, a persistência da tendência à produção desigual da escola no território nacional, a histórica omissão ou contenção do poder central frente às disparidades da oferta e o correlato alto grau de resistência (com significativo êxito) de governos

subnacionais a medidas de redução dessas disparidades são algumas das mais significativas características, especialmente tendo em vista o fato de não se configurarem como meros “resultados da história”, mas como elementos da sua produção que continuam, como diria Gramsci (2000b e 2002), “ativos no presente”.

A escolarização no Brasil se realizou historicamente a partir da produção de uma diversificação da oferta escolar seguidamente recriada<sup>5</sup>. Essa diversificação, no entanto, não é indicativa de uma democratização da escola, mas da definição de um âmbito formativo específico em que a abertura a segmentos sociais distintos tinha propósitos civilizatórios e ordenadores, orientados para o ajuste e controle social. A abertura ao ingresso e participação na escola ocorria, mas sem abalar os processos classificatórios internos (que acabavam por contribuir para alocar diferenciadamente os sujeitos em relação a suas possibilidades de prosseguimento nos estudos e em suas chances efetivas de atuação laboral e social) e sem eliminar os mecanismos de reserva de espaços e percursos formativo de prestígio para as classes dominantes.

#### **4 Universalização da escolarização sem universalização da escola: lições a partir do Brasil**

Tudo o que discutimos até aqui nos ajuda a defender que, na análise da expansão da escolarização, especialmente no Brasil, não cabe compreender como antinômica a relação entre universalização e diferenciação. A discussão de Friedric Jameson sobre as diferenças entre antinomia e contradição nos ajuda a avançar nessa problematização. De acordo com Jameson (1997, p. 17), a antinomia “afirma duas proposições que efetivamente são radical e absolutamente incompatíveis”, enquanto a contradição nos reporta a uma mesma proposição no interior da qual apenas uma parte seria incompatível com o quadro geral que a define. Por este motivo, na compreensão do autor, as antinomias são mais facilmente reconhecíveis nas afirmações lógicas que na realidade concreta, histórica, constituída de distintas formas de fusão, combinação e tensão entre movimentações, em princípio (e só em princípio), distintas.

As questões postas por Jameson (1997) indicam, de nosso ponto de vista, interessantes

---

<sup>5</sup> Apresentamos, em Algebaile e Rissato (2014), um panorama do variadíssimo rol de instituições que foram sendo criadas no Brasil para dar conta das variadas frações sociais cuja integração se impunha em cada contexto. Dentre os tipos de instituições identificadas, encontram-se escolas religiosas para a catequização dos índios, colônias orfanológicas para crianças negras, seminários de órfãos, casas de educandos artífices e os variados tipos de escolas de primeiras letras que iam compondo a Instrução Pública nas diferentes províncias.

possibilidades de indagação sobre os sentidos correntes atribuídos ao termo *universalização* no debate sobre o surgimento e a expansão da escola pública elementar, nas sociedades ocidentais. Trata-se, afinal, de um termo comumente usado para definir a própria especificidade dessa instituição educativa, cuja potência socializadora reside, em grande parte, exatamente no pressuposto da sua generalização.

Pois bem: em seu sentido usual (especialmente no debate sobre políticas públicas), a universalização, comumente, é apresentada como disseminação de algo – ideias, práticas, estruturas, acessos etc. – que, por si, representaria uma conquista humana e social. Em linguagem corrente, universalizar não é apenas fazer uma determinada coisa chegar a todos que integram um determinado “universo”. Mais que isso, correntemente, a ideia de universalização tende a indicar que uma mesma coisa chegou a absolutamente todos, produzindo, portanto, um estado de igualdade (que seria superior aos estados parciais anteriores) e a consequente afirmação de uma verdade, ou seja, algo que tem valor e validade universais, sobrepondo-se a motivações, orientações e concepções parciais.

Pois é exatamente nessa acepção – positivada – que o termo universalização pode ocultar aspectos relevantes que designam a parcialidade do que foi realmente estendido a todos. Em outros termos, a extensão de algo a todos pode ser um eficiente meio de ocultação das demais diferenças e desigualdades que persistem e podem até se tornar mais agudas, mas são sentidas de modo atenuado em decorrência do foco que passamos a colocar naquilo que se disseminou. É nessa perspectiva que a universalização da escolarização pode dissimular a não universalização da escola, ou seja, não universalização do acesso a um mesmo tipo de instituição escolar e a um mesmo padrão de formação escolar. Por meio do feitiço da universalização, os mais variados esforços sociais são depositados num empreendimento que, ao se anunciar como democrático, define as bases de uma “democratização” restrita e enganosa e, exatamente por isso, bastante eficaz no governo da sociedade.

Desde a década de 1990, o Brasil passa por um novo e intenso ciclo de expansão da escolarização. No caso da educação superior, a expansão quantitativa das matrículas é inquestionável. No caso da educação básica, apesar dos valores absolutos apresentarem oscilações, as taxas de escolarização (ou seja, os percentuais de participação populacional na escolarização) e de escolaridade mostram, nos últimos 20 anos, um saldo geral de expansão que

não pode ser ignorado. Além disso, formalmente, a duração dos ciclos de escolarização também vem aumentando<sup>6</sup>.

No entanto, como detalhado em Rummert, Algebaile e Ventura (2012), nesse mesmo período, uma multiplicidade de programas sociais e educacionais passou a incidir nas formas concretas de escolarização, instituindo inúmeras diferenciações de percursos e vias formativas, por dentro e por fora da escola regular. Isto quer dizer que a escolarização se expande, mas se realiza segundo uma grande variedade e desigualdade de experiências de escolarização, porque são variados e desiguais os padrões institucionais, as condições de exercício da função docente, a duração efetiva dos ciclos escolares (uma grande parte das vias alternativas de escolarização tem duração reduzida) e dos programas formativos.

De nosso ponto de vista, esse movimento geral de diferenciação, em curso a partir dos anos 1990, não se vincula ao panorama anterior por nexos simplistas de continuidade. Ao contrário, as relações, mediações e condições, em cada contexto, são variadas e devem ser levadas em conta se queremos entender o passado, o presente e suas implicações. Parece-nos importante, no entanto, o exercício de reconhecer a diferenciação formativa, no curso da história da expansão escolar no Brasil, como elemento constituinte da pretensa universalização. E, especialmente, porque isto nos ajuda a indagar sobre suas condições de possibilidade no presente, implicadas com novas utilidades que, longe de exorcizarem as antigas instrumentalidades das instituições educativas, podem representar exatamente sua reabilitação.

A progressiva diferenciação da oferta de formação escolar básica certificada, em curso no Brasil a partir de meados dos anos 1990, vem produzindo uma diferenciação formativa cujos sentidos reais são ocultados quando a expansão da escolarização aí implicada é predominantemente anunciada como universalização. Se, de um lado, ampliam-se de fato os contingentes populacionais cobertos pela formação de tipo escolar, isto vem se dando com forte presença da multiplicação de formas fronteiriças de ingresso e participação em processos de formação escolar por fora da escola regular, assim como de vias formativas internas à educação regular que instauram formas desiguais de sua realização.

---

<sup>6</sup> A duração da escolarização obrigatória é o principal exemplo, passando, no período, de 8 para 14 anos. Os marcos de ingresso e duração do ensino obrigatório definidos em 1971 (ingresso aos 7anos de idade em um ciclo formativo com duração de 8 anos de estudo) foram reiterados em 1996. Mas em 2005 e 2006, mudanças na legislação educacional definiram o ingresso obrigatório aos 6 anos de idade e a ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Em 2009, uma Emenda Constitucional correlacionou o ensino obrigatório à educação básica na faixa etária de 4 a 17 anos e, em 2013, essa disposição foi incorporada na Lei de Diretrizes e Bases vigente.

Não é errado trabalhar com a hipótese de que, analisadas em um quadro histórico mais largo, tais variações podem se revelar como temporárias, realizando-se como alargamentos das fronteiras da escola que, gradualmente, acabariam por convergir para sua unificação. No entanto, a persistência e prolongada vigência dessas variações, tal como vêm ocorrendo no Brasil, não indicam, de nosso ponto de vista, a possibilidade de uma análise otimista. Ainda mais se levarmos em conta as reiteradas restaurações conservadoras que capturam os possíveis alargamentos e os convertem em novas assimetrias, hierarquias e distinções.

Tudo isto nos alerta para a necessidade de uma maior problematização da escolarização como processo e como questão nacional. Por isso, confrontando-nos com um significado generalista de escolarização, que tente a apresentá-la como essencialmente positiva, abstraindo as suas formas concretas de realização, temos tentado avançar numa definição não essencialista, entendendo-a como processo e prática social implicados com o ingresso e a participação em processos formativos institucionalizados, de caráter escolar, vinculados à aquisição da escolaridade correspondente, implicando tanto os processos configurados como formação escolar regular nas etapas formais de ensino, num dado contexto, quanto àqueles configurados como modalidades ou vias formativas que, independentemente de sua forma de institucionalidade, são apresentadas nesse mesmo contexto como alternativas à formação regular, e, portanto, como, ao menos em tese, a ela equivalentes.

Nessa perspectiva, parece-nos necessário avançar na compreensão da escolarização como processo institucionalizado destinado à realização especializada de uma forma de institucionalização de indivíduos e grupos, vivida por estes, simultaneamente, como prática social. A escolarização não é algo que se defina a partir de uma razão de ser própria e imutável. Sua processualidade, sua institucionalidade e sua vivência como prática social indicam seu caráter inevitavelmente histórico. Assim, ainda que possamos definir a escolarização pelas características formais estabelecidas pelas instituições que mais diretamente coordenam sua realização, ela se configura sempre como um processo institucionalizado que, além de apresentar permanentes modificações em face das mudanças propriamente institucionais, modifica-se igualmente em face das suas formas de realização social, dos seus atravessamentos por práticas, expectativas e determinações originárias de diferentes âmbitos da vida social, adquirindo contornos e configurações distintas ao longo do tempo.

Voltando a atenção, a partir dessas referências, para a discussão da escolarização como algo que tem existência real (ocorre concretamente para os sujeitos, segundo formas apreensíveis de ingresso e participação regular em processos institucionalizados) e cuja forma de ocorrência é histórica (ou seja, definida e redefinida, processualmente pelas relações sociais e pelas correlações de forças que as mantém, consolidam e modificam), fica evidente a necessidade de avançarmos na compreensão do caráter assumido pela escolarização em contextos nos quais é imperioso reconhecer (e explorar analiticamente) as novas formas e sentidos de diversificação da oferta escolar.

A falsa promessa da universalização da escola produziu, contraditoriamente, lutas e formulações que afirmam a formação escolar como direito humano e social cujo exercício requer a produção de uma instituição de novo tipo, capaz de proporcionar a todos as mesmas condições de acesso e relação com o conhecimento. E há densas formulações, como as de Antonio Gramsci (2000a) e Florestan Fernandes (1989), capazes de evidenciar que, em uma perspectiva contra-hegemônica, “universalizar a escola” pode e deve significar garantir o acesso e a permanência de todos em uma “escola unitária”, que não é necessariamente uma escola que ensine exatamente as mesmas coisas a todos, mas uma escola que, ao superar as desigualdades de padrões materiais e funcionais, unifique as condições de acesso à formação escolar, garantindo, simultaneamente, uma multiplicidade de formas de relação com os conhecimentos produzidos e a superação das diferenciações formativas que alocam diferenciadamente as classes e frações de classe na vida econômica, política e social.

Avançar no conhecimento da escola e da escolarização reais não é suficiente para produzir mudanças, mas é condição para que se ampliem e fortaleçam as lutas capazes de efetivamente disputar os seus sentidos.

## Referências

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro, Faperj/Lamparina, 2009.

ALGEBAILLE, Eveline; RISSATO, Denise. Escolarização, diferenciação formativa e especialização de instituições educativas no Brasil do século XIX. In: BOOM, Alberto Martínez; VISMARA, José M. L. Bustamante (Orgs.). **Escuela pública y maestro en América Latina**: historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX. Buenos Aires: Prometeo Editorial, 2014. v. 1. p. 311-342.

ARIÈS, Philippe. **História social da família e da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOOM, Alberto Martinez. A escola, esse escuro objecto do poder. Genealogía, dispositivo y contingencia de la escuela pública en Colombia. 1750-1820. In: CONFERENCIA DICTADA EN EL “Ciclo de Colóquios e Debates com Alberto Martínez Boom”, 2009, Rio de Janeiro. **Resumos...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://issuu.com/amboom/docs/-2009--a-escola-esse-escuro-objecto-do-poder/1>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. São Paulo: Graal, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5

JAMESON, Fredric. **As sementes do tempo**. São Paulo: Ática, 1997.

OSER, Jacob; BLANCHFIELD, William. **História do pensamento econômico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 1989.

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

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, M. M.; EVANGELISTA, O.; QUARTIERO, E. (Orgs.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subordinada de formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-70.

VARELA, Julia, ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

Eveline Algebaile - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro | RJ | Brasil. Contato: ealgebaile@gmail.com

Denise Rissato - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu | PR | Brasil. Contato: denise.rissato@hotmail.com