

EDUCAÇÃO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL: A APRENDIZAGEM DA DIFERENÇA

Ana Almeida
Unicamp

Esse artigo discute as relações entre escolarização e estratificação social, tomando como ponto de partida a experiência de escolarização oferecida por um colégio que tem se caracterizado por contar, entre seus alunos, com uma boa parcela de crianças e jovens pertencentes a uma alta classe média e a uma certa burguesia ilustrada da cidade de São Paulo¹.

A característica principal dessas famílias, porém, não reside tanto na posição social em que se encontram atualmente, mas no fato de que a maior parte está nessa posição pelo menos desde a geração dos avós dos alunos de hoje (pais e avós na administração superior, profissionais liberais, proprietários com diploma de curso superior). Fundado em meados da década de cinquenta, o colégio desenvolve um tipo de ensino que se pretende inovador e progressista. O destino escolar da maioria dos alunos aí formados é a aprovação no vestibular para as carreiras mais seletivas da USP. Mais recentemente, identifica-se uma tendência bastante marcada de direcionamento dos alunos para o curso de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. Em termos de destino social, vários representantes das gerações que antecederam esses alunos podem ser encontrados hoje em postos de direção tanto no setor público (nos níveis estadual e federal), quanto no setor privado (comandando empresas próprias ou grandes conglomerados nacionais e multinacionais). Além disso, alguns deles ocupam posições de destaque no espaço de produção cultural paulistano e brasileiro.

O interesse em estudar esse colégio insere-se numa preocupação mais ampla em tomar as experiências de escolarização dos diversos grupos sociais como um objeto de estudo que permite compreender os problemas de diferenciação social que esses grupos se colocam em momentos específicos de sua história.

O artigo trata, assim, da participação específica da escolarização nos processos por meio dos quais se aprende a ser agente social (isto é, a participar das interações, a ocupar

¹ O artigo baseia-se nos resultados de uma pesquisa financiada pela FAPESP (proc. no. 95/5257-0).

posições de *status*, a construir relacionamentos no grupo) e se adquire a competência, as habilidades, a sensibilidade e as disposições apropriadas para uma determinada participação na sociedade. Propõe-se, particularmente, discutir em que medida tal dimensão de análise pode se constituir em fundamento para a compreensão da estrutura de dominação que dá sentido às interações entre os grupos sociais na sociedade brasileira.

Essa construção do problema parte da idéia de que a forma como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento escolar reflete tanto a distribuição de poder quanto os princípios de controle social, como já mostrava Weber (1920) no seu estudo sobre os literatos chineses, um tema desenvolvido posteriormente por Bourdieu (1967) e Bernstein (1971), entre outros. Considerando-se que o conhecimento escolar é um importante regulador da estrutura da experiência, torna-se necessário questionar em que medida e de que forma a passagem por um sistema educacional específico pode contribuir para modificar a representação que o aluno tem de si mesmo e a que os outros têm dele.

Sob o ponto de vista metodológico, esse colégio foi abordado através da produção de uma monografia². O artigo avança também a idéia de que a produção de monografias de colégios é uma ferramenta eficaz para abordar as relações entre escolarização e aprendizagem da diferença por tratar-se de um trabalho de pesquisa que, enfatizando a singularidade do objeto em análise (no caso, os diferentes colégios), empenha-se em abordar, de forma metódica e teoricamente sustentada, as múltiplas dimensões que o tornam único.

Uma das maneiras de se pensar essas monografias é formulada por alguns sociólogos da educação franceses que buscam compreender como se constrói a desigualdade de oportunidades educacionais através de estudos sobre colégios específicos, abordados a partir da problematização de um *efeito estabelecimento*. (Cousin, 1993). No entanto, os trabalhos construídos a partir dessa formulação não escapam às críticas endereçadas a uma certa etnometodologia, na medida que a formulação do problema

² Para isso foi realizado um trabalho de campo junto ao colégio durante o qual realizei observações de tipo etnográfico em diferentes situações, testemunhando diversas atividades escolares, entrevistei o diretor, os professores de português e de química (a disciplina considerada mais “difícil” pelos alunos), alunos e

permite extrair o “contexto escolar” do espaço de determinações sociais no qual está inserida a escolarização nas complexas sociedades contemporâneas (Bourdieu, 1989). Ao mesmo tempo, trata-se de trabalhos que abordam os colégios exclusivamente em busca de explicações para o desempenho escolar dos alunos, deixando na sombra as disposições, sensibilidades e habilidades sociais que a experiência escolar está encarregada de produzir e que são tão significativas para a estratificação social quanto a distribuição de diplomas.

Diferentemente, o cerne da abordagem monográfica sugerida aqui tem como particularidade o esforço desenvolvido para compreender cada colégio como o resultado de uma interação historicamente singular das múltiplas esferas da prática social às quais se vincula o seu funcionamento. O lugar da escola enquanto espaço de aprendizagem da diferença é realçado e as monografias de colégio são pensadas como uma etapa de fundamentação para uma sociologia da dominação que leve em conta as especificidades da estrutura social brasileira³.

Encarregado da escolarização de crianças e jovens oriundos dos grupos dirigentes que utilizam intensamente a escola nas suas estratégias de inserção social⁴, esse colégio paulistano oferece a seus alunos um espaço propício para (i) a constituição de redes de influência e núcleos de formação de poder estruturados por relações de amizade ou alianças matrimoniais e para (ii) a aprendizagem dos modos de gestão das relações (como tratar as pessoas, gerenciar um grupo de trabalho, exercer o poder, etc.). Mas, além disso, esse colégio oferece também os elementos necessários para o desenvolvimento de estilos de vida associados, na fórmula weberiana, a posições de *status* concretizadoras das fraturas sociais.

funcionários e apliquei um questionário a uma parte dos alunos da 2a. série do ensino médio. Os resultados estão apresentados com detalhe em xxx (1999a).

³ A potência desse instrumento de análise, porém, será plenamente desenvolvida apenas quando a produção de monografias de colégios se tornar mais difundida no âmbito da sociologia da educação.

⁴ Trata-se aqui de grupos de pessoas que um determinado sistema de relações coloca numa posição privilegiada na repartição dos bens materiais e simbólicos produzidos por essa sociedade. A ênfase no sistema de relações é importante para explicitar que não se trata de indivíduos específicos nem de posições específicas. Para tornar a leitura desse texto mais fácil, talvez seja útil esclarecer que estou estudando aqui a formação escolar de um grupo de jovens que está em vias de acumular uma série de recursos acadêmicos e sociais considerados necessários na sociedade brasileira para a ocupação das posições sociais dominantes. Se serão eles a ocupar essas posições nos próximos vinte anos, ou se essas posições serão ocupadas por seus colegas que passaram por outras escolas presentes nesse espaço escolar, mas não analisadas aqui, não é muito relevante. O interesse dessa investigação está na sua capacidade de definir o espaço do possível em termos de formação para as posições dirigentes. Para uma visão geral dos problemas teóricos de definição no que se

Para compreender como um colégio pode chegar a desempenhar essas tarefas, é preciso romper com um certo funcionalismo econômico que não enxerga nada no sistema educacional além da sua função de produção da força de trabalho qualificada. A operação do sistema de ensino numa sociedade determinada só pode, nesse sentido, ser completamente apreendida se for levado em conta o trabalho que ele realiza em associação com a família ao produzir os agentes sociais mais adequados para ocupar as posições sociais às quais são destinados.

a) Escola e Família

Como analisou Ringer (1979), a importância relativa de cada um dos elementos da dupla família/escola na produção dos agentes sociais está diretamente conectada com o tipo de organização econômica nas diferentes formações sociais. A escola torna-se predominante à medida que o espaço de produção econômica cresce e torna-se mais complexo, passando a exigir um maior volume de conhecimentos para se operar no seu interior.

O volume e o tipo de conhecimento necessário para a formação de produtores capazes de responder às demandas do espaço de produção assim organizado impõem a concentração e intensificação das atividades formadoras num nível que dificilmente pode ser assumido pelas famílias. Essas, em conseqüência, delegam parte do seu trabalho de formação a instituições especializadas.

A escola é investida, assim, de uma dupla missão: produzir a força de trabalho demandada pelo espaço de produção econômica e produzir os agentes socialmente inseridos, i.e., inseridos numa cultura demandada pelos grupos familiares⁵. Definida, porém, como instância formadora a partir de uma delegação da família (e não do espaço de produção econômica), ela depende menos das demandas de produção da mão de obra

refere ao estudo dos grupos dominantes, ver Wacquant (1993), Grynspan (1996), e, naturalmente, os protagonistas do debate (Marx, Mills, Parsons, Bourdieu, etc.).

⁵ Concebendo-se, segundo a conceituação de Bourdieu e Passeron (1970), as formações sociais como um sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes, a relação de comunicação pedagógica, quer envolva a família, quer a escola, ou ambas, passa a ser entendida como o processo de imposição e inculcação da cultura legítima. A relação de comunicação pedagógica realiza, em outras palavras, a imposição e inculcação de uma visão de mundo, um ponto de vista ou, melhor, a visão a partir de uma posição determinada na hierarquia social.

colocadas pelo espaço de produção econômica do que das demandas de produção de agentes sociais adequados ao grupo familiar⁶.

Dessa maneira, além de se constituir como uma instância de produção de mão de obra qualificada (da qual, aliás, não tem nem mesmo o monopólio), o sistema de ensino constitui-se também num aparelho jurídico que, ao garantir nos diferentes mercados a competência daqueles que forma, produz o trabalhador universal. O sistema educacional institui, nesse movimento, as bases para uma relativa independência da família em relação ao espaço de produção econômica.

Pensar as escolas como espaços onde são construídas as diferenças entre os grupos sociais, mas que são, ao mesmo tempo, relativamente independentes das imposições da ordem econômica, pressupõe aceitar como provável que as famílias, instadas a delegar a educação de seus filhos ao sistema de ensino e tendo por referência um espaço escolar diferenciado, procurarão (de maneira intencional ou não) aquelas instituições que melhor correspondam aos valores e visões de mundo que professam.

Essa idéia, por sua vez, pressupõe que cada instituição educacional seja portadora de um *estilo* mais ou menos visível, isto é, capaz, em maior ou menor grau, de ser percebido e capaz de falar à imaginação dos jovens e de suas famílias. Um estilo que seria tributário tanto da história da instituição e da imagem que os seus fundadores construíram para ela, quanto do destino social reservado aos alunos que formou.

A adequação total entre o tipo de escolarização oferecido pela instituição e o *ethos* específico de cada família é raramente verificada na realidade. Mas a possibilidade (lógica) da coincidência perfeita entre uma e outro, mesmo se construída como idealização, impõe sobre as famílias os limites definidores do espaço do possível em termos da escolarização do seus filhos.

⁶ Ao contrário de um certo senso comum que não vê senão subordinação na relação do sistema de ensino com o espaço de produção econômica, alguns estudos documentam situações em que tanto o sistema de ensino contribuiu para modelar o sistema produtivo, quanto o sistema produtivo contribuiu para modelar o sistema de ensino. Isso ocorreu mesmo a partir do momento em que as interações entre o mercado de trabalho e o sistema de qualificações educacionais tornaram-se mais próximas e certas formações passaram a ser percebidas como pré-requisitos para a ocupação de determinados postos. Ver, por exemplo, Sanderson (1970) e Wiener (1981). Para o Brasil, ver Carvalho (1978) e Cardoso (1982).

Toma-se, então, nesse artigo, a idéia da ocorrência de uma correspondência entre a escolarização buscada pelos diferentes tipos de famílias e as escolas onde eles realmente matriculam seus filhos como ponto de partida para compreender os problemas de diferenciação social que esses grupos se colocam em momentos específicos de sua história.

Mas, esse encontro entre famílias e escolas não é, evidentemente, estruturado apenas pelos anseios das famílias, pelo menos nas sociedades que dispõem de um sistema de ensino unificado, onde o Estado se apresenta como promotor de uma educação para *todas* as famílias, independentemente, logo, dos desejos de *cada* uma delas. Nesses casos, o Estado garante para o sistema educacional um grau não desprezível de autonomia também com relação às famílias que está encarregado de servir⁷.

A essa dupla determinação com que se depara cada agente ou grupo de agentes sociais envolvido com a criação de um colégio e com sua administração ao longo do tempo, soma-se os limites impostos pelas motivações que os orientam a lançar-se nesse empreendimento.

Com relação ao *Colégio Santo Tomás*, o estudo monográfico permite identificar, particularmente, a forma como interagem, para produzir uma determinada experiência escolar, (i) as modificações na estrutura social da cidade de São Paulo nos últimos cinquenta anos e particularmente as estratégias de reprodução de grupos familiares capturados por um movimento de expansão econômica e diferenciação das elites; (ii) a história do sistema de ensino nacional e paulistano nesse mesmo período, sobretudo as condições propriamente legais que permitem ou mesmo impõem uma diferenciação significativa entre a formação escolar reservada aos grupos dominantes e aquela reservada ao resto da população; e, por fim, mas não menos importante, (iii) a história da congregação religiosa que o criou, especialmente a história da sua inserção no espaço religioso brasileiro e a maneira como o Concílio Vaticano II impôs constrangimentos específicos à ação missionária dessa congregação.

O *Santo Tomás* será tratado aqui, nessa lógica, como o produto, nunca acabado, de desenvolvimentos nessas três arenas, cada uma delas tomada como espaço relativamente

autônomo de ação social. A sua existência configura-se, assim, como um caso exemplar no espaço de possibilidades que compõe a paisagem educacional do país (onde se confrontam diferentes tipos de colégio com suas políticas de recrutamento de professores e de alunos e seus estilos pedagógicos).

b) O Colégio Santo Tomás

“Damos uma boa formação humana e cristã e temos a perfeita
consciência de estar formando a espinha dorsal da sociedade brasileira”
(Padre G., antigo Diretor do *Colégio Santo Tomás*,
Revista Veja, 1983)

Uma experiência de implementação do ideal da educação humanista cristã no Brasil moderno. Essa é a melhor definição da imagem que os dirigentes do *Santo Tomás* procuram construir para o colégio que administram. Ao identificar o significado dessa estratégia de apresentação do colégio (confrontando-a com as características dos alunos, de suas famílias, dos professores, da organização do ensino, entre outros), é possível interrogar as operações, no mais das vezes minúsculas e aparentemente insignificantes, através das quais essa escola contribui para a produção de uma elite ao produzir a crença, que essas pessoas são as primeiras a compartilhar, no valor superior das suas competências.

Dois instrumentos básicos e concomitantes servem à produção dessa crença: a separação dos alunos do conjunto dos outros alunos e a unificação do grupo de alunos em torno de uma imagem de excelência compartilhada, expressa por um sentimento de pertencimento a um grupo. O problema básico que se coloca, nessa análise, é definir *de quem se quer separar e como se opera* a separação dos alunos do *Colégio Santo Tomás*. Trata-se de uma pergunta sobre a maneira como esse colégio, enquanto *organizador* de determinadas experiências sociais, define fronteiras. Trata-se também de identificar o desenho e a forma como elas são sinalizadas.

No que diz respeito à formação de grupos dirigentes, as fronteiras que os colégios estão encarregados de demarcar têm geralmente como função afirmar o direito desses

⁷ Ver, Bourdieu e Boltanski (1975) para uma apresentação mais detalhada dessa hipótese, Prost (1981) para uma demonstração empírica a partir do caso francês e Ringer (1979) para uma comparação entre os casos

grupos a uma proporção maior dos recursos produzidos pela sociedade. O diploma que garante a entrada num curso prestigiado, oferecido por uma universidade dominante, assim como as posições de comando que serão chamados a ocupar exercem aqui um efeito de confirmação da posição social ocupada pelas famílias dos alunos há pelo menos duas gerações.

Esse efeito não poderia ser totalmente exercido sem que a história do colégio fosse recorrentemente chamada a validar a marca distintiva impressa nos alunos também enquanto continuadores da excelência já demonstrada por outras gerações que os precederam. Trata-se de um elemento fundamental da imagem que é construída para o colégio. Nas representações dos porta-vozes autorizados ou não, tudo nesse colégio deriva da sua história, tudo é explicado pela sua história.

A formação oferecida pelo *Colégio Santo Tomás* implementa, assim, sua primeira operação de distinção ao se filiar a um empreendimento historicamente reconhecido de reprodução de posições sociais privilegiadas. Recupera-se, nessa operação, a função de celebração e consagração que pode ser exercida pela história em determinadas circunstâncias.

Colégio de padres

Na impossibilidade de recorrer a uma história de ação educativa de longa duração (já que a congregação que mantém o *Santo Tomás* chega ao Brasil apenas em 1943), os dirigentes do colégio filiam-se à tradição humanista cristã para produzir o efeito que outras congregações com quem partilham o espaço educacional paulistano e brasileiro são capazes de produzir pela simples evocação da sua participação na história educacional do país. O *Colégio Santo Tomás* apresenta-se como herdeiro e, ao mesmo tempo, continuador da tradição dos *colégios de padres*, o lugar por excelência de formação das elites nacionais desde a colônia.

“Em 1958, quando nossa turma prestou exame de admissão, o colégio acabara de se mudar para o [*campus*]; tinha oito classes, um padre para cada uma. Tinha uma capela, uma sala de projeção, onde o Padre R. passava documentários, e o B. tocava

bossa-nova no recreio. Tinha um bar onde os alunos trabalhavam em rodízio, em troca de maria-mole, paçoquinha e grapete. Tinha a casa dos padres, o refeitório, a sala dos professores, a biblioteca. (...)

Era um colégio de padres. Padres modernos, que passavam o dia sem batina. Tinha o Padre N., que cultivava a meteorologia, com uns instrumentos dentro de uma espécie de gaiola misteriosa, sem passarinho. Tinha o Padre G. que havia sido lutador de boxe. Tinha o Padre S. que se proclamava reitor. (...) O Padre L., diziam as mães, único com jeito de padre, nos ensinava matemática.” (*depoimento de um ex-aluno no volume biográfico de um dos padres do colégio*)

Identificar hoje o *Colégio Santo Tomás* com os *colégios de padres* não se passa, porém, sem dificuldades. Nada ali parece ligar-se a essa tradição, a começar pelo prédio moderno, cercado por jardins bem cuidados, em contraste absoluto com a vetustez e imponência dos prédios tradicionais dos colégios católicos.

Outros signos exteriores de pertencimento também estão ausentes. Mesmo nas fotografias antigas que remontam à década de cinquenta e retratam salas de aula, festas e celebrações, raramente é possível identificar um padre, já que a maioria deles não costumava usar batinas para atividades não litúrgicas. A análise do currículo do ensino médio ali implementado, por sua vez, também não fornece elementos nessa direção, uma vez que o colégio não oferece aulas de religião para o secundário.

Nesse quadro, o estudo do *Santo Tomás* não pode dispensar uma análise das condições que tornaram possível a entrada desse colégio no espaço dos *colégios de padre* encarregados da escolarização dos filhos das famílias pertencentes a determinadas frações dos grupos dominantes. O que tornou possível um colégio desse tipo no espaço educacional da cidade de São Paulo? A que interesses, anseios e expectativas um colégio como o *Santo Tomás* foi capaz de atender? O que se passava no interior dos grupos sociais que destinavam seus filhos aos *colégios de padres*?⁸

⁸ Um primeiro ponto a ser notado é a impossibilidade de se atribuir a existência e a trajetória bem sucedida do *Colégio Santo Tomás* aos desdobramentos de um movimento de “renovação educacional”. Mesmo que os acalorados debates pedagógicos e psicológicos do período não possam ser ignorados, eles não são capazes de explicar o *Santo Tomás*, da mesma maneira como não são suficientes para explicar a co-existência desse colégio com outros de tipo diametralmente oposto na mesma época e no mesmo espaço escolar. Num outro sentido, explicações ancoradas exclusivamente nas transformações por que passava a sociedade brasileira e, mais particularmente, a paulistana, deixarão de notar o que o colégio deve às características do espaço religioso brasileiro e internacional no pós-guerra e, especificamente, às modificações no sentido dos projetos de *missão* desenvolvidos por algumas congregações.

Padres da América do Norte: a força das alianças

Identificados como membros de uma congregação de educadores, os padres de X chegam ao Brasil numa missão que é coordenada pelo Padre S. Chegam já destinados a uma função na educação por alguns membros superiores da hierarquia da Igreja católica brasileira engajados no trabalho religioso em São Paulo⁹. Apesar disto, a primeira atribuição dos padres recém-chegados foi cuidar de uma paróquia num bairro popular na periferia da cidade. Apenas nove anos depois da chegada ao Brasil os padres conseguiram fundar um colégio nos moldes por eles desejados - um colégio *moderno*. Durante o período, eles recusaram pelo menos duas ofertas para assumir a administração de colégios católicos em dificuldades.

A partir dos relatos autobiográficos do chefe da missão, pode-se avaliar quão importantes foram esses nove anos para a construção de uma base de alianças no país, especialmente em São Paulo, que garantiu o apoio necessário para a realização do seu plano original. Nesses relatos são descritas as interações - relações de amizade, colaboração, concorrência - que ele foi capaz de estabelecer com os diversos grupos com que se deparou à medida que aprofundava o seu conhecimento do país. A história da sua imersão no país conta, ao mesmo tempo, a história da capacidade desse padre de 30 anos em utilizar os recursos de que dispunha como geradores de recursos úteis ao projeto de fundação do distrito brasileiro da Congregação de X.

Recursos de todo o tipo são mobilizados aqui. O pertencimento do Padre S. a uma família de grandes empresários no seu país de origem fornece-lhe um capital de relações úteis, uma maneira determinada de tratar com o dinheiro e, finalmente, a aquisição de um

⁹ Sérgio Miceli, em seu estudo sobre as mudanças organizacionais da Igreja Católica brasileira ao longo da República Velha, as quais ele identifica como parte de um processo de “construção institucional”, mostra como a política expansionista que caracterizou em grande medida a atuação da Igreja Católica nesse período teve como eixo condutor a prestação de serviços educacionais para as elites: “A criação de escolas secundárias, femininas e masculinas, se tornou um dos principais itens dos programas de governo dos dirigentes oligárquicos, inclusive nos estados mais atrasados. Não podendo arcar diretamente com os encargos financeiros e institucionais requeridos pela formação de quadros, e sem contar com o respaldo de políticas públicas adequadas na área educacional, os governantes estaduais e alguns setores de peso dos grupos dirigentes locais preferiram dar mão forte aos empreendimentos confessionais” (Miceli, 1988: 23). Da mesma forma, determinadas frações dos grupos dirigentes paulistanos viabilizaram a criação do *Santo Tomás* (no início dos anos cinquenta) cedendo terrenos, ajudando financeiramente o empreendimento, mas principalmente, matriculando seus próprios filhos.

estilo de vida próximo ao das famílias com as quais estará em contato. Os colégios prestigiosos mantidos pela congregação no país de origem, assim como os trabalhos ali desenvolvidos no âmbito da Ação Católica, dão ao Padre S. legitimidade para o trabalho com os jovens oriundos dos grupos dominantes. Mesmo a competência musical de um dos padres do grupo será útil para abrir espaços de trabalho. Todas essas características foram utilizadas como trunfos para tornar possível uma inserção privilegiada dos padres de X na sociedade paulistana.

Para isso contribuiu, é claro, a forma determinada como estava organizado o espaço social brasileiro, particularmente o fato de que São Paulo passava por um momento de expansão econômica e de diferenciação de suas elites. A história do desenvolvimento da missão do Padre S. no Brasil pode ser lida também como o encontro entre o projeto de implantação da Congregação de X no Brasil e as disposições de um conjunto de famílias que, embora ocupando posições relativamente dominantes, encarregam-se, nesse período, de construir para si próprias um espaço de afirmação em relação a certos grupos dominantes já tradicionais, utilizando uma determinada relação com a cultura como meio de diferenciação no espaço social e definindo-se por uma série de características que acabam por dar sentido a uma oposição entre grupos “modernos” e “tradicionais” constituída em termos de diferenças de estilo de vida. A construção, para os padres de X, de uma imagem de *modernos* foi essencial nesse processo. Mas importa notar que essa imagem foi desde muito cedo associada à idéia de competência intelectual.

Além disso, as relações dos diferentes grupos sociais com os padres de X foram enquadradas também pelas transformações do alinhamento geopolítico que tiveram lugar após a Segunda Guerra, acompanhando as mudanças no sentido das trocas culturais transnacionais.

(...) “éramos os únicos padres da América do Norte em São Paulo, portanto muito considerados pelos americanos e ingleses. Naquele tempo os padres sabiam mais francês do que inglês.” (Autobiografia do Padre S., p. 33).

Um ano depois da chegada ao Brasil, Padre S. foi nomeado Assistente Geral da *Juventude Universitária Católica* (JUC) pelo Arcebispo de São Paulo. Para isso, foi aconselhado por Alceu Amoroso Lima, que conhecera o Padre S. no Rio de Janeiro, na casa

do embaixador do seu país de origem. Esse embaixador havia sido apresentado ao Padre S. na festa de despedida que um dos seus irmãos mais velhos (e grande empresário) havia oferecido aos padres quando da partida deles para o Brasil. Tendo chegado ao Rio antes do grupo de padres, o embaixador acolheu o grupo em sua casa e promoveu uma série de eventos sociais para apresentar os padres às personalidades locais. Entre esses estava Alceu Amoroso Lima e o Superintendente da *São Paulo Light and Power* (cuja matriz localizava-se no país de origem dos padres), um personagem instrumental na criação do colégio paulistano, tendo sido responsável pela doação do terreno onde foi construído o prédio definitivo.

O colégio foi, assim, fundado em 1951, localizado numa casa emprestada pela arquidiocese, num bairro elegante da cidade. No que concerne aos aspectos legais da fundação, os padres apoiaram-se nos conhecimentos técnicos de uma inspetora geral do Ministério da Educação Federal para o estado de São Paulo. Seguindo a sua orientação, os padres conseguiram não apenas aparelhar e preparar o colégio de acordo com os regulamentos detalhados do Ministério, mas conseguiram a autorização para trabalhar com “classes experimentais”¹⁰.

Essa autorização é parte essencial das estratégias empreendidas pelo Padre S. em seus esforços de diferenciação do colégio no espaço escolar da cidade porque lhe permite diversificar o currículo e apresentar o colégio como “inovador”. Ao que tudo indica, tentava-se, a partir dessas iniciativas, construir uma imagem de colégio católico em oposição tanto aos colégios também católicos dominantes na cidade (particularmente o colégio jesuíta e o beneditino), quanto aos colégios públicos considerados mais inovadores que afirmavam-se na época (como o *Colégio de Aplicação* da Secretaria de Educação).

Esse contato com as instâncias supervisoras do Estado nunca foi abandonado. O Padre S. aparece como membro fundador do Conselho Estadual de Educação em 1963 e permanece como conselheiro (várias vezes reconduzido) até 1985, quando apresenta sua carta de demissão. Foi como resultado dos seus esforços no âmbito estadual que o Conselho Federal de Educação autorizou o colégio a funcionar como “escola experimental”

¹⁰ O *Colégio Santo Tomás* aparece, nesse momento, como um dos sete colégios (entre públicos e privados) a dispor de uma autorização desse tipo. É o único colégio religioso do grupo (Plano Diretor, 1995).

em 1966, uma classificação que permitia aos seus dirigentes aprofundar as inovações já iniciadas com as classes experimentais e implementar uma série de mudanças pedagógicas e administrativas não previstas ou mesmo não autorizadas pela legislação educacional da nação. Essa situação já foi prorrogada três vezes pelo Conselho Estadual de Educação, a primeira em 1977 - que permitiu ao colégio escapar da obrigatoriedade do ensino profissionalizante no secundário -, a segunda em 1988¹¹.

Desde a sua fundação, o estabelecimento esteve reservado às crianças pertencentes a grupos sociais privilegiados. Segundo os autores de um livro que traça a história do estabelecimento¹², esse *sucesso social*, que eles tratam por “equivoco econômico” (já que a intenção dos padres era criar um estabelecimento para as classes médias), deveu-se, por um lado, ao fato de que algumas das características da escola foram percebidas como elitistas. Seria o caso, por exemplo, do país de origem dos padres (e sua tradição de participação na educação das elites); o lugar de implantação do primeiro estabelecimento em São Paulo; o bairro onde foi construído posteriormente o “*campus*” - como o diretor refere-se aos edifícios do colégio - e mesmo a extensão dos terrenos¹³. Ao mesmo tempo, eles mencionam um constrangimento objetivo dado pelo aumento gradual das mensalidades para financiar o modelo de formação adotado (baseado num ensino bastante individualizado que impedia a constituição de turmas grandes) e o fato de que a seletividade do exame de admissão do colégio impedia concretamente a entrada de alunos oriundos da escola pública.

O projeto educativo do colégio e os recursos mobilizados para realizá-lo fizeram com que o colégio se integrasse rapidamente ao grupo dos estabelecimentos encarregados da formação dos alunos que melhor correspondiam às exigências do sistema de ensino no qual ele estava inserido. Esse *sucesso escolar* do colégio, por sua vez, é entendido pelos

¹¹ A terceira, em 1994 e ainda em vigor, não tem mais a mesma influência sobre a margem de liberdade de ação dos dirigentes do colégio dada a chamada “política de flexibilização” adotada pelo governo federal.

¹² Esse livro foi escrito pelos padres que eram, na época, diretor e vice-diretor do colégio: Pe. B e Pe. G. e um leigo, L. A.-M., futuro secretário de estado. Uma análise mais detalhada dessa obra é apresentada no próximo item.

¹³ Ver em Pinçon & Pinçon-Charlot (1992) uma análise dos efeitos, indissociavelmente simbólicos e econômicos, da implantação num endereço prestigioso que oferece garantias da potência e da respeitabilidade de um negócio ou de uma instituição. Anne-Catherine Wagner (1998), por sua vez, mostra como esse valor simbólico dos endereços é ainda mais importante para os empreendimentos estrangeiros.

autores do livro como o resultado, por um lado, de um trabalho pedagógico organizado num regime de acompanhamento individualizado dos alunos e do exame de seleção, muito eficaz em definir a clientela capaz de apresentar esses resultados escolares.

Um colégio “moderno” e “progressista”

“Os padres eram progressistas e abriam os olhos da gente para a situação dos miseráveis que dormem na Estação da Luz ou moram nas favelas. (...) O ensino rigoroso e as idéias dos padres contribuíram para minha formação intelectual e política.”
(Chico Buarque, ex-aluno, Revista Veja, 1983)

O Concílio Vaticano II abala essa situação. Muito bem acolhida pela Congregação de X no país de origem, a tese do *retorno aos pobres* coloca em questão a manutenção de um colégio reservado às elites. A comunidade dos padres no Brasil discute ardentemente o problema. Cogita-se fechar o colégio, entregá-lo a leigos cristãos, entre outras soluções. No final das contas, o *Colégio Santo Tomás* não foi nem fechado, nem entregue aos leigos cristãos, mesmo que em 1966 quase a metade dos padres já houvesse deixado o colégio, seja para se ocupar de paróquias em bairros pobres da periferia da cidade, seja para retornar ao país de origem de onde partiram para outras missões no estrangeiro (vários destinaram-se à África) ou para ocupar postos na sede da congregação. Os objetivos da ação pastoral junto aos jovens passaram a ser definidos como “o desenvolvimento da espiritualidade, da opção existencial consciente e da sensibilidade à realidade social”. Como resultado, uma série de modificações foram introduzidas na organização do ensino e da vida escolar do colégio.

A tradução escolar das lutas travadas pelas famílias, pelos padres e pelos dirigentes do sistema de ensino nacional resulta numa operação pedagógica da idéia de modernidade que perpassa diferentes dimensões da experiência colegial: a maneira de gerenciar a vida dos alunos em que apaga-se com cuidado os indícios visíveis de controle; a maneira de apresentar o trabalho escolar como produção cultural e como fruição da cultura letrada e jamais como tarefa; a maneira de vivenciar a religião sem o peso moral associado às formas mais tradicionais de catolicismo, entre outros.

Como resultado, tem-se um trabalho pedagógico orientado para a valorização das disposições criadoras que balizam a ocupação de posições de controle e autonomia no espaço de produção. Concretamente, os alunos são estimulados a produzir (revistas, peças de teatro, poesias, romances, vídeos, desenhos, pinturas, *cartoons*) para um espaço cultural que ultrapassa a escola (festivals de vídeo, concursos literários, etc.). São estimulados também a interferirem de maneira direta nas grandes questões sociais (o colégio apoiou de

forma decisiva, por exemplo, o engajamento do grêmio de alunos nas manifestações dos “cara-pintadas” pelo *impeachment* do Presidente Fernando Collor). Esses são exemplos que nos ajudam a perceber como se constrói no dia a dia uma maneira de ver o mundo marcada por uma crença na capacidade de intervir, de dizer algo, o que está em viva discordância com aqueles que enxergam apenas a missão disciplinadora da escola principalmente por não perceberem que a escola ocidental tem projetos diferentes para cada grupo social.

d) Os limites da influência da escolarização na produção da diferença

A identificação de mecanismos através dos quais a escola brasileira contribui de maneira específica para a produção de um sentimento de pertencimento ao grupo e de diferença dentro do grupo aponta para a força do modelo histórico de estabilização das relações de classes ao longo das gerações que resultou do encontro entre a auto-reprodução do sistema escolar e a reprodução dos grupos sociais.

Se uma das razões pelas quais esse encontro pode ser tão eficaz em termos da contribuição à manutenção do *status quo* encontra-se na sua possibilidade de permitir o encontro entre as expectativas das famílias e a oferta escolar, a análise do caso brasileiro permite justamente interrogar as implicações do *quase monopólio* privado da educação necessária para a ocupação dos postos de trabalho que se definem pela autonomia e pelo controle.

Essa interrogação aponta a necessidade de mais estudos sobre as características da escola brasileira, particularmente estudos que tratem da concepção de meritocracia em vigor no país. Como mostrei num outro trabalho (xxx, 1999b), a operação problemática da meritocracia faz com que as tentativas de tentar compreender o funcionamento e, principalmente, a subsistência do “modelo brasileiro” de diferenciação social por meio da escola têm necessariamente que lidar com mecanismos de produção da diferença e distância social para além do espaço escolar. Entre outros, essa análise deve deter-se sobre os efeitos da memória do sistema escravista sobre a clivagem entre o valor atribuído ao trabalho manual e ao trabalho intelectual. A meu ver, encontra-se nessa dimensão fortes elementos

de resposta para a questão do poder diferenciador da escola e, por conseguinte, da “cultura letrada” no Brasil.

Referências bibliográficas

- Xxx (1999a), *A Escola dos Dirigentes Paulistas*, Tese de Doutorado, Unicamp.
- Xxx (1999b), “A Construção Sociológica da Educação como Objeto de Estudos: o caso das análises sobre o poder”, Trabalho apresentado no XXIII Encontro Annual da ANPOCS, Caxambu, Minas Gerais, outubro.
- BERNSTEIN, Basil (1971), “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, in YOUNG, Michael F. D., *Knowledge and Control*, London: Collier-Macmillan, pp. 47-69.
- BOURDIEU, Pierre (1967), “Systèmes d’enseignement et systèmes de pensée”, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 19 (3): 367-88.
- BOURDIEU, Pierre (1989), *La noblesse d’État*, Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970), *La reproduction*, Paris: Minuit.
- BOURDIEU, Pierre e BOLTANSKI, Luc (1975), “Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction” *Actes de la recherche en sciences sociales*, no. 2, março, pp. 95-107.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro (1982), *A Universidade da Comunhão Paulista*, São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, José Murilo de (1978), *A Escola de Minas de Ouro Preto, o peso da glória*, São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Nacional/FINEP.
- COUSIN, Olivier (1993), “L’effet établissement: construction d’une problématique”, *Revue Française de Sociology* XXXIV: 395-419.
- GRYNSPAN, Mário (1996), “A Teoria das Elites e sua Genealogia Consagrada”, *BIB*, no. 41: 35-83.
- MICELI, Sérgio (1988), *A Elite Eclesiástica Brasileira*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- PINÇON, Michel e PINÇON-CHARLOT, Monique (1992), *Quartiers bourgeois, quartier d’affaires*, Paris: Payot.
- PROST, Antoine (1981), *Histoire générale de l’enseignement et de l’éducation en France*, T. IV: *L’école et la famille dans une société en mutation, 1930-1980*, Paris: Nouvelle Librairie de France.
- REVISTA *Veja São Paulo*, 1983.
- RINGER, Fritz (1979), *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington/London: Indiana University Press.
- SANDERSON, Michael (1972), *The Universities and British Industry, 1850-1970*, London.
- WACQUANT, Loïc J. D. (1993), "From Ruling Class to Field of Power: An Interview with Pierre Bourdieu on *La Noblesse d’État*", *Theory, Culture et Society* vol. 10, pp. 19-44.
- WAGNER, Anne-Catherine (1998), *Les nouvelles elites de la mondialisation*, Paris: PUF.
- WEBER, Max (1946) [1920], “The Chinese Literati”, in pp. 416-44, GERTH, Hans H. & WRIGHT MILLS, C. (eds.) *From Max Weber*, Oxford/New York: Oxford University Press.
- WIENER, Martin J. (1981), *English Society and the Decline of the Industrial Spirit, 1850-1980*, Cambridge: Cambridge University Press.

