

A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção¹

Elsie Rockwell
Justa Ezpeleta

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Nacional
México, México

Resumo

O texto, publicado pela primeira vez no Brasil em 1983, indica os caminhos de pesquisa seguidos, na década de 80, para se chegar a compreender os cotidianos escolares no México, tanto de sua institucionalização como da ação dos professores. Com base em autores marxistas, europeus e mexicanos, essa pesquisa constitui a primeira pesquisa desenvolvida na América Latina que incorpora esta idéia de cotidiano, como realidade não documentada porém histórica. Esse *espaçotempo* é também percebido como o de existência do *outro* na escola, para além das determinações oficiais.

Palavras-chave: cotidiano escolar; instituição escolar; prática docente

Abstract

This text, first published in Brazil in 1983, points out to research alternatives developed in the 1980's to comprehend everyday life in Mexican schools: both their institutionalization and teachers' actions. Based on European and Mexican Marxist authors, it was the first Latin American piece of research to incorporate the notion of everyday life as a non-documented but historical reality. Space-time is also conceived as an existing 'other' at school, far beyond any official determinations.

Key words: everyday school life; educational institution; teaching practice.

Por que construir um outro objeto de conhecimento?

A necessidade de relatar o processo de nossa pesquisa levou-nos a diferentes momentos do passado nos quais estive em gestação a inquietação pelo estudo da escola. Podemos mencionar numerosos momentos em que constatamos que a escola que pressupúnhamos não era assim. Momentos de perplexidade diante da resistência das escolas na assimilação dos programas educacionais de que participávamos. Momentos repetidos em que o anedótico revelava bem mais a vida da escola do que o sistemático. Momentos em que se tornava palpável a intenção política por trás dos discursos técnicos sobre a escola. Momentos e situações que alimentavam a insatisfação com as formas usuais de falar da prática escolar.

A busca teórica que acompanhou esses momentos – nas disciplinas que tratam da escola – também acarretou dúvidas. A escola se apresentava para elas como uma hipótese de trabalho ou ainda como um objeto dedutível da própria teoria. A realidade escolar não ocupava o centro desta produção teórica. Subordinada ou fragmentada, ela se constituía muito mais num referencial para a construção de outros objetos. Estes e outros momentos alimentaram o interesse voltado ao conhecimento da escola de outro modo.

O intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências. A parte da teoria social que deveria dar conta da escola, caso seja certo que se trate de uma instituição, não parecia superar a dicotomia do normal e do patológico. Ao contrário, começava a se nos impor uma realidade como “positividade”, não no bom sentido, mas simplesmente no sentido do existente.² Encontramos sinais desta mesma inquietação em vários lugares, entre colegas preocupados com o peso decisivo atribuído às mudanças curriculares ou à formação docente em alguns ensaios antropológicos, em livros escritos por professores ou alunos sobre sua realidade escolar.

Contudo, as primeiras pistas conceituais de como abordar a escola provinham muito mais de domínios estranhos à realidade educacional. A teoria referente à escola, por motivos que deveriam ser investigados, parecia separá-la do resto da ordem social e aprisioná-la numa cela conceitual que se tornara “senso comum” desde o século XVII. Mesmo depois de várias décadas de sociologia e antropologia da educação, a escola parecia ter escapado do questionamento e da construção teórica que a resgataram deste “senso comum” e tornaram objeto de conhecimento.

Por outro lado, encontramos estudos sobre outros temas como o folclore, a história popular, a vida cotidiana, a política, que questionavam os conceitos dominantes e sugeriam-nos formas novas de abordar a escola. Primeiro, a leitura de Gramsci e, depois, a de A. Heller ofereciam caminhos teóricos fecundos para introduzir-nos, a partir de outra perspectiva, no conhecimento da escola. Em nossas preocupações, contraíramos um parentesco com autores que recolocavam a mesma atividade sociológica, antropológica ou histórica ao definirem novos objetos de estudo³. Eles nos confirmavam a relevância de estudar realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais.

A partir desta perspectiva, a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo

capitalista, nem sequer nos países da América Latina. Pois. Mesmo que se possa extrair leis e estruturas gerais do capitalismo, “a escola se realiza num mundo profundamente diverso e diferenciado”. Por isso, “tratar de mostrar e de mudar sua realidade multiforme exige que se abandone qualquer pretensão de unificá-lo de maneira abstrata e formal e que se abra a uma perspectiva micrológica e fragmentária.” Nisso se fundamenta “... a possibilidade de prática transformadora” (Aricó, 1982: 241). Por outro lado, isso nos confirma também a necessidade de olhar com particular interesse o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história.

Deste tipo de subsídios teóricos, ainda distantes da realidade educacional, tomamos a idéia da *construção social* da escola. Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma aversão local e particular neste movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola, a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de “modernização” que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – , diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas.

Teoria e Epistemologia para uma realidade não documentada

Construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico. Não é supérfluo destacar este fato num terreno como o educacional, onde as insuficiências explicativas ou as premências da ação têm gerado frequentemente alternativas empiristas, no sentido de que desconhecem o inevitável pano de fundo conceitual de toda análise da realidade escolar. Nossa valorização do trabalho teórico surge, sem dúvida, das necessidades da prática e corresponde a uma intencionalidade política e educacional. Como conhecer, sem teoria apropriada, os espaços e as formas concretas, conjunturais, nos quais projetar as ações? Como identificar os processos reais onde o trabalho político e técnico tem maiores possibilidades de tornar-se fecundo? Questionar e transformar os conceitos e práticas vigentes na educação requer ainda muita construção teórica.

A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim), como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua

pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. Nesta interpretação, a escola é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação. Na versão positivista, a escola, além de conseguir a inculcação dos valores e normas comuns à sociedade, consegue também a realização dos direitos civis e da justiça social. As versões críticas da escola, baseando-se na própria história documentada, demonstram por sua vez seu caráter reprodutor da ideologia dominante e das relações sociais de produção. Sustentam estas versões, com valoração oposta, o conceito de escola homogeneizante, cuja determinação fundamental é estatal e estrutural.

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

A partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real. A tradição positivista, por exemplo, ensinou-nos a ver na escola, em seu interior, o pedagógico, e fora dela – nas causas, efeitos ou resultados da escolaridade – o político. As análises reproducionistas incorporam a “transmissão ideológica” ao jogo pedagógico, mas continuam a não dar lugar ao político dentro da escola, uma vez que “o político” só corresponde a outras instâncias, dentro da divisão tópica da sociedade. A realidade escolar, sem dúvida, exige que se considerem as dimensões políticas entre aquelas que a constituem.

Como reconstruir, porém esta história não-documentada da escola? Sem dúvida, a historiografia oferece variadas formas de recuperá-la, a partir de novas análises de velhos documentos até a busca na história oral e na memória coletiva (Ginzburg, 1976). Optamos por outra abordagem: analisar a existência cotidiana atual da escola como história acumulada e buscar, no presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu. O conhecer desta realidade cotidiana apresenta, sem dúvida, diversos problemas teóricos. Como integrar na teoria o caráter inevitavelmente heterogêneo do cotidiano? Como construir categorias que liguem a historicidade do cotidiano com a história do movimento social?

O propósito de compreender o cotidiano como momento do movimento social, implica o confronto com o manejo das grandes categorias sociais: classes, Estado, sociedade civil etc. Não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinalar-lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural. Na busca teórica que apóia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de aprender analiticamente o que a vida cotidiana reúne. Assim, importa evitar a transferência mecânica daqueles conceitos que, embora tendo uma tradição consagrada nas ciências sociais, foram elaborados e definidos

como objetos de estudo pertencentes a outro nível. O trabalho teórico exige, para dar conta da unicidade da vida cotidiana, tanto um uso peculiar daquelas categorias como a construção de novas categorias pertinentes ao nível com que nos ocupamos.

A dicotomia Estado-sociedade civil, por exemplo, assume outras formas neste nível. Aqui, já não é relevante situar funções da instituição escola dentro do Estado ou da sociedade civil. Ao contrário, o que importa é buscar a presença estatal e civil na realidade cotidiana da escola. Na trama peculiar que daí resulta, a escola pode tomar variados sentidos de acordo com determinadas conjunturas em nível nacional ou local.

Estas outras preocupações nos levam a buscar a adequação das opções metodológicas aos problemas definidos, ou seja, conduzem a uma reflexão epistemológica aos problemas definidos, ou seja, conduzem a uma reflexão epistemológica que necessariamente acompanha a construção teórica.

Diversas formas de racionalismo têm chamado a atenção para o perigo de se perder na variedade e heterogeneidade infinita do individual, do cotidiano, do conjuntural. Com isto, tendem a relegar ao campo do “não-investigável” uma boa parte da realidade social, justamente esta que coincide com o não-documentado. O propósito de conhecer esta realidade costuma classificar-se de “empirismo” e “historicismo”, a partir de perspectivas que dicotomizam o real em essência-aparência, estrutura-acontecimento, ordem-acaso.

Historicamente, contudo, as fronteiras precisas das divisões dicotômicas da realidade em cognoscível e incognoscível modificaram-se juntamente com o processo de construção teórica. Mesmo na ciência social “paradigmática”, a lingüística, a dicotomia (língua-fala) cedeu lugar à rica elaboração de conceitos que apreendem outros níveis e conteúdos dos processos de comunicação e significação. A revalorização do conhecimento histórico e da análise conjuntural, a integração da análise das peculiaridades nacionais na determinação do movimento político etc. são outros sinais, convergentes, da paulatina incorporação consciente do cognoscível à reflexão teórica.

Esta relação entre o desenvolvimento teórico e a aproximação de realidades desconhecidas esteve presente em nosso processo de pesquisa. Deste modo, a reflexão teórica inicial orientou a observação para episódios cotidianos aparentemente inconseqüentes, para a realidade não-documentada. Ao mesmo tempo, a explicitação e reconstrução das relações peculiares e imprevistas desta realidade possibilitaram a elaboração de categorias e a precisão de conceitos necessários a uma conceituação alternativa da escola.

O encontro com o Estado e o outro na escola

Em nossa experiência, a construção como processo e a construção como produto estão unidas. Por isso, optamos por mostrar, na medida do possível, sua imbricação. Observação e análise, dentro da tradição de pesquisa em que nos inscrevemos – depois de muitos acertos de contas⁴ – caminham inter-relacionadamente com a reflexão e o debate teórico. O

inventário deste processo pretende mostrar as limitações das categorias tradicionais na observação da escola e a necessidade de buscar outras conceituações⁵.

Chegar às escolas que vão ser observadas e registrar o que se observa supõe múltiplas tensões para o pesquisador. Mesmo quando a preparação prévia tenha colocado em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam a busca, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente. Deduz-se também das abrangentes perguntas iniciais uma ampla e inquietante determinação para o registro da informação de campo: registrar “tudo” o que se vê. Não é fácil. Sabíamos de antemão que registrar “tudo” não seria possível, mas nos propúnhamos com isso ampliar a margem de nossa visão, alargando os limites da seleção. Tratava-se de desafiar a atenção, sabendo que ela não é autônoma. Tínhamos consciência de que as situações “possíveis de merecer mais atenção” do observador são aquelas que para ele podem conter uma significação imediata e, ao mesmo tempo, que este tipo de significação poderia operar de modo interferente na obtenção da informação que buscávamos. Conseguir registros, nos quais se assinala por igual o significativo e o não evidentemente significativo, precisou de todo um aprendizado. Este foi um dos pontos de vigilância coletiva no trabalho de campo.

O que seria, porém, o aparentemente significativo que se impõe como “o mais visível”? Na reflexão consciente sobre este processo, achamos que a observação inicial se orientava por noções variadas do “senso comum” sobre a escola, por conceituações pedagógicas e sociológicas recebidas e pela ordenação formal do sistema escolar, expressos em categorias que apresentavam uma estreita relação entre si.

Senso comum e pedagogia alimentavam sistematicamente uma atitude valorativa na observação da escola. Apesar das preocupações, tudo isso entra em jogo quando se chega a observar a escola. E aqui começa a investida das expectativas: espera-se uma certa ordem, uma certa disciplina, alguma regularidade nas ações. Estabelecem-se parâmetros, os mais variados, para identificar, num diagnóstico rápido, o “bom professor”, “o aluno terrível”. Ou ainda isolam-se de repente os indícios de uma relação autoritária, de um ritual com carga ideológica. Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola.

O estímulo para compreender, no própria ato de observar a escola, associa ao senso comum as categorias da ciência social e as do próprio sistema educacional. Apela-se para a idéia de “instituição” a fim de encontrar parâmetros e modelos, localizar hierarquias, identificar as normas que regem a organização escolar e o comportamento individual. Procuram-se as funções que o conhecimento prévio permite antecipar: a escola é vista ora com integrada, ora como seletiva, ora como reprodutora, sem que nenhum destes conceitos permita apreender tudo o que ocorre aí no dia-a-dia. Aqui também a confusão atinge: funções, normas, hierarquias vão e vêm, aparecem e desaparecem em relação a situações inconcebíveis nestas dimensões.

Chegando a este ponto, a tentação e a resposta de muitos é a de qualificar tudo como

“caos”, anomia e dissolução de tudo o que é institucional. De novo, é o fracasso da significação imediata. Novamente, aparece-nos a convicção de que é preciso ampliar a visão e desconfiar das categorias tradicionais.

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar as novas observações. Em algumas ocasiões, estas pistas se diluem logo que se começa a segui-las. Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamento que nos conduzem à trama que queremos reconstruir. E, então, continua a busca reiterada de redes e recorrências, o confronto de versões alternativas, a explicação de eventos que, mesmo quando esporádicos, revelam forças e conflitos pouco visíveis em sua rotina diária. Todo esse processo amplia nossa capacidade de ver e prever o que ocorre na escola.

No começo do trabalho, acreditávamos (e ainda acreditamos, às vezes) que estudaríamos a instituição escola. Agora, o termo e o conceito “instituição” parecem-nos estreitos e nos confrontam com a necessidade de reconceitualizar ou de inventar um outro termo que dê conta deste setor do real, cuja apreensão ainda não concluímos. A tentativa de entender a escola como positividade, em seu existir cotidiano, conduz ao questionamento daquelas conceituações para as quais esta existência é teoricamente sem significado. A partir destes referenciais, o cotidiano se identifica com o mundo do acaso ou é considerado como mera aparência múltipla de um discurso ideológico e unívoco.

Pensamos a amiúde que o desenvolvimento das ciências sociais, como braço intelectual da nascente ordem burguesa, marcou indelevelmente seus modos de olhar para a realidade. A preocupação positivista com a compreensão da nova “ordem” da sociedade, com a implantação e conservação de um novo equilíbrio e a conseqüente necessidade de detectar os pontos de “negação” (anomia, desvio etc.) estão presentes nas categorias que herdamos desta ciência social.

O positivismo inaugurou também uma história de fatos progressivos, que apagou a memória social. Impôs o presente como a dimensão do tempo, implantou o futuro como a medida do progresso, recuperou apenas o “instrumental” do passado e ignorou a memória coletiva e a história viva que os povos produzem. Tempo e espaço do poder congelaram esta história. A atemporalidade e a a-historicidade das categorias herdadas desta ciência não dão resultados funestos se recordamos suas origens.

A freqüente superposição de numerosas categorias da ciência social com aquelas próprias da burocracia estatal evoca a confluência de saber e poder, inclusive podendo sugerir que o objeto de estudo já tenha sido construído. Os conceitos clássicos acerca de instituição, especialmente de instituição educacional, enfatizam os fins, os objetivos e a organização hierárquica. Atendem à legalidade e normalização regulamentar como padrões do comportamento dos atores e como referenciais de controle e avaliação. Estes conceitos são o pano de fundo implícito e comum tanto ao planejamento como a um grande número

de pesquisas educacionais. Estas não encontram dificuldade alguma em transformar a classificação oficial de escolas, professores e alunos em seus padrões de amostragem, tomando como “dados” a informação que o sistema recolhe através de seus próprios mecanismos e categorias ou aceitando como parâmetros de avaliação os que o sistema propõe. A continuidade entre âmbito da pesquisa e o da burocracia moderniza-se através da modalidades da “análise de sistemas” e da “prospectiva”, sem o questionamento da estrutura básica de sua conceituação de escola.

Na vida escolar do dia-a-dia, aparecem de fato estas categorias comuns à ciência e à administração⁶. Mas isso se dá em determinados momentos como reflexos estáticos deste movimento permanente que é a escola. Elas se acham solidamente ligadas à linguagem escrita, alimentando a história documentada. Nos pedidos frequentes de informação que o sistema faz ao diretor e aos professores, estas categorias captam o fluxo escolar de modo empobrecido. A incompatibilidade entre as categorias normativas, presentes nesses pedidos, e a organização real da escola costuma obrigar aos que prestam tais informações a “ajustar” os dados. E, de novo, aparecem as mesmas categorias nas entrevistas iniciais com os diretores e no discurso mais formal dos professores, que supõem que o nosso interesse em saber algo da escola guia-se pelas mesmas questões.

Estas categorias, sem dúvida, têm também efeitos reais. Seu papel regulador faz com que sejam potencialmente significativas na escola. A aprovação e reprovação determinam o destino dos alunos. O apelo ao programa curricular para legitimar a atividade docente, ao calendário oficial para defender o repouso, às obrigações dos pais para conseguir colaborações incide também sobre a realidade escolar. As categorias organizacionais e normativas aparecem e estão em jogo na escola. Mas a vida escolar, a partir delas, nem pode ser vista nem abrangida como um todo. A abstração e a parcialidade das mesmas constituem a medida precisa dos limites daquele senso comum que o sistema escolar produz a respeito de sua própria realidade.

Os problemas conceituais aparecem a partir do momento mesmo em que se pretende delimitar a unidade escolar a fim de orientar a observação. Aos poucos desaparece o referencial dado pelo sistema escolar. Os limites administrativos e institucionais de cada escola tornam-se difusos – ao nível da existência diária – e a realidade escolar se interpenetra na realidade social e política circundante. É impossível, por exemplo, explorar as formas de negociar a imprescindível ajuda dos pais na manutenção da escola sem atingir o substrato da organização social e política local. É impossível também compreender o que acontece numa sala de aula sem o referencial da cultura imediata. Neste caso, as categorias típicas da sociologia nos são inúteis para “focalizar” a observação, precisamente porque só é possível destacar a escola de sua ambiência social após um árduo processo analítico. Daí é que se compreende que o conteúdo histórico presente em seu contexto é também constitutivo da escola. A continuidade no tempo e a permeabilidade através da ambiência social limitam o poder decisório do Estado com relação à realidade de cada escola.

O problema se recoloca com a consciência desta ruptura, deixando-se de procurar a pertença da escola à esfera estatal para se tentar muito mais reconstruir as formas e as forças precisas que o Estado desenvolve dentro da escola. O Estado, presente através de

formas – como as políticas – que não proclama em seu discurso, e ausente depois naquelas situações – como no ensino – nas quais afirma unidade e controle, aparece e se oculta na escola, de modo imprevisto, a partir das análises estruturais.

É verdade que o Estado, numa medida mínima, mas bem equilibrada diante do custo social e político que a não-realização provocaria, tem oferecido educação primária à maioria da população infantil. Para isso, mantém os professores como trabalhadores assalariados, financia em parte as instalações escolares e adota textos únicos e gratuitos para todas as crianças. Dá um certificado de aprendizagem, obtido em seis anos de escolaridade, sem muito controle de sua qualidade. Estes elementos materiais são a garantia de uma matriz comum a todas as escolas do país. Normas, prescrições, livros, documentos e organização formal unificados enquadram a proposta uniforme da educação estatal. Sobre este fundo o próprio Estado produz ações diferenciadas de região para região, de uma escola para outra, as quais podem diminuir a demanda efetiva. Institucionaliza a evasão precoce. Discrimina certos subsistemas quanto ao apoio material. “Adapta” a educação de acordo com a capacidade de aceitação do “meio”. Relativiza, de acordo com sua estimativa da participação comunitária e privada, sua própria obrigação constitucional de prover educação básica, laica, universal e gratuita.

É outra visão que se tem do Estado quando visto a partir da escola, “de baixo para cima”, até as instâncias cujo nível hierárquico assegura sua ascendência e poder sobre os professores da base. A supervisão administrativa, a orientação técnica, a gestão sindical oficial⁷ apresentam aspectos só visíveis a partir de sua incidência na escola. Abre-se uma rede de caminhos burocráticos, com seus pontos de ameaça ou coerção, através dos quais professores e pais têm que transitar para poder assegurar a continuidade e a própria vida da escola. Filtrada através de tudo isso, encontra-se como constante implícita a presença política do Estado na escola.

Ao observar a burocracia estatal, constatamos aqui que as categorias oficiais e a documentação acessível levam-nos a determinados pontos, inócuos às vezes. O que acontece fora dos limites dos regimentos, fora da sala de aula, fora das reuniões, fora da visita rotineira do supervisor, indica os verdadeiros assuntos e jogo, os conteúdos ocultos às prescrições e procedimentos administrativos e técnicos. A força das categorias “naturais” que situam, desagregam ou hierarquizam o magistério carrega um pano de fundo coercitivo exercido sobre seus interesses pessoais e profissionais e tende a assegurar muito mais o controle político do que regular a racionalidade do trabalho.

Nem sempre é possível demarcar com precisão o estatal e o civil na escola. A presença e a ação estatal efetiva na construção da escola continua a sedimentar-se. A superposição de estilos reguladores da construção escolar, bem como dos programas e conteúdos do ensino, ou as sucessivas facções sindicais de diferentes épocas encontram também lugar na memória coletiva, na constituição efetiva da escola. O que o Estado introduziu ou apoiou, em conjunturas passadas, pode atualmente adquirir o sentido de resistência silenciosa diante da modernização proposta pelo próprio Estado. Supomos que seja possível captar o sentido da presença atual do Estado nas escolas somente quando se historiar sua configuração e se complexificar o próprio conceito de Estado⁸. Ao mesmo tempo, propomo-nos a abordar

todo o “outro” que é também constitutivo da escola, ou seja, tudo aquilo que o Estado, a partir de sua visão normativa ou categórica, costuma qualificar de “desvio” das normas.

Concertos para captar o “outro” na escola

Um dos pontos de apoio iniciais a fim de integrar o “outro” da escola foi a noção de “vida cotidiana”, que fundamentou a opção metodológica e o corte empírico. Pouco a pouco ela se converteu em ferramenta conceitual importante para a análise. Aproximar-se da escola com a idéia de “vida cotidiana” significa algo mais que “chegar a observar” o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola.

Na qualidade de conceito, “o cotidiano” chegou a ser formulado só depois do questionamento das acepções comuns ao termo, que o remetem à vida de setores anônimos, de baixa hierarquia social e “participação histórica nula”. Ao contrário, o não-cotidiano costuma identificar-se com a História, ou seja, com que, a partir da ótica do poder, supõe-se significativo para o movimento histórico⁹. Assim, começamos a reconhecer que há vida cotidiana em toda parte e que o nosso próprio processo de pesquisa pode ser visto também sob este aspecto. Compreendemos que é possível reconstruir o que ocorre diariamente em qualquer “parte” da realidade social, mesmo nos lugares privilegiados pelas visões legitimadoras da dominação. (“A ambiência cotidiana do rei é a corte, não o reino”). Constatamos também que o cotidiano está impregnado de conteúdo histórico.

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta. O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada.

O corte do cotidiano, para o qual o sujeito individual é o referencial significativo, define um primeiro nível analítico possível das atividades observáveis em qualquer contexto social. Para o pesquisador, este conjunto de atividades observáveis em qualquer contexto social. Para o pesquisador, este conjunto de atividades cotidianas é e deve ser articulável a partir de muitos outros níveis analíticos. As continuidades ou discontinuidades entre as práticas e os saberes são percebidas quando se determinam as unidades e categorias analíticas que atravessam e nivelam os limites que o cotidiano define para cada sujeito. Nos outros níveis analíticos, pode-se reconstruir a continuidade social e interpretar os sentidos

históricos de diversas práticas presentes na escola.

Neste sentido, é claro que a realidade escolar não é idêntica à experiência direta que determinados sujeitos (inclusive os que a pesquisam) têm dela, pois sua reconstrução requer a integração de vários níveis de análise. Não nos propomos, entretanto, identificar nosso objeto de estudo com o “conhecimento cotidiano” que qualquer outra pessoa poderia ter da escola. Não nos interessa conhecer através de sua forma individual as múltiplas vivências da escola. Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.

No processo de observação da vida cotidiana, alguns sujeitos particulares (aquele professor ou diretor, a família conhecida, um grupo de alunos que se aproximam) ganham uma importância fora do comum em pesquisas sociais. Toda volta à escola traz novos indícios para compreender, a partir deste sujeitos, a “lógica” de certas atividades observadas na escola e reconstruir as redes que as unem a outros âmbitos. Esta busca adquire, em certas ocasiões, o fascínio da fofoca ou o encanto de um romance de suspense. No entanto, apesar de se seguir reiteradamente determinados sujeitos, ou por causa disso mesmo, procede-se paralelamente, mediante a abstração, ao estabelecimento de certas relações de valor analítico mais amplo. Nas descrições finais, estes sujeitos permanecem anônimos e o que se constrói, a partir deles, se reconhece ou se modifica novamente em outros âmbitos.

Corresponde a este processo analítico certa conceituação de sujeito, que começamos a distinguir de outros usos do termo. Empregamos “sujeitos” num sentido distinto de sujeito biológico ou psicológico, que tende a ser reconstruído por abstração de estruturas ou funções partilhadas pelo gênero humano. Fundamentalmente, considerando o sujeito social, é nosso propósito, por outro lado, não substituí-lo pelas variáveis de posição social ou por mecanismos de socialização e de filiação ideológica que o “determinem”. Entre estes dois pólos – pensando apenas no nível cotidiano – parece possível definir um sujeito cognoscível através do “conjunto de relações sociais” (Gramsci, 1975) que conforma seu mundo particular. Isto é o que se concebe como sujeito “concreto”, não por tratar-se de um “indivíduo”, mas pelo caráter histórico e específico daquelas relações.

Vivendo sua vida e realizando seu trabalho, todo sujeito empreende atividades variadas para poder reproduzir-se no modo histórico particular do mundo em que vive. Atividades que são, ao mesmo tempo, constitutivas desse mundo. A prática dos sujeitos individuais, circunscrita a “pequenos mundos”, atinge sempre algum grau, inscreve-se simultaneamente em diferentes níveis de “integração”¹⁰ de cada formação social (desde a família e o bairro, até as instituições estatais ou os partidos políticos). Na escala das integrações maiores, o conteúdo de certas práticas é relevante para os processos reprodutores ou transformadores das relações sociais hegemônicas.

Mesmo que seja, em escalas maiores, na análise histórica da economia e da política, por exemplo, onde se torna mais evidente o movimento social, é no estudo de âmbitos próximos do cotidiano que se descobrem outros aspectos menos documentados deste

movimento. Nos sucessivos âmbitos cotidianos que compõem as inter-relações em qualquer escala, avalia-se a descontinuidade ou a articulação real que as caracteriza. As concepções “coerentes” que, de costume, documentam as integrações maiores como o sistema escolar, ocultam freqüentemente o sentido real das práticas e dos saberes cotidianos e, por conseguinte, o sentido do movimento social corresponde. Por isso, a análise da vida cotidiana da escola pode também mostrar e explicar o movimento social que esta instituição inclui.

A escola, tomada como unidade singular do sistema escolar, é um primeiro nível de integração. Tem sido problemático transferir para a escola o conceito de cotidiano aplicado ao sujeito individual. Quando tentamos reconstruir o “especificamente” escolar, recortamos, de fato, a unidade de vida cotidiana (como alunos) e mulheres (como professoras) – , organizam-se numerosas atividades de seu mundo, sem que correspondam necessariamente a domínios isolados ou a delimitações institucionais. A partir deles, estabelece-se – ou menos se negocia – a hierarquia e a congruência relativa das atividades cotidianas. Num âmbito como o escolar, os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos e excluir de sua prática cotidiana elementos que pertencem ao domínio escolar. Assim, o conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida. Ao mesmo tempo, sua prática se afasta necessariamente dos modelos recebidos nos quadros da formação docente, os quais pertencem à própria instituição escolar. Estes tipos de cruzamentos e de rupturas tornam difícil estabelecer o que de fato constrói a escola.

Em nossa construção, atribuímos vida cotidiana à escola. Contudo, não o fazemos por intermédio da concepção oficial de escola, ou seja, das categorias que definem o que legitimamente pertence a seu âmbito institucional. Deixamos aberta sua delimitação para reconstruir a partir de todo tipo de coisa que sucede em, a partir de, em torno de e apesar da escola: aquilo que pode ser constitutivo histórico de sua realidade cotidiana. Reconstruímos o que pode ser convergente, o que pode ser divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola. Deste modo, vai-se encontrando um espaço de interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola. Neste espaço, incorporam-se e tornam-se significativos numerosos elementos não previstos nas categorias tradicionais da realidade escolar. A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo.

Este conceito de vida cotidiana obriga-nos a conservar a heterogeneidade, umas das características mais notáveis de qualquer escola. Existe não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada “pequeno mundo”, elementos com sentidos divergentes. Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórios, ações aparentemente inconseqüentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém perder nele – é a de

reconhecê-lo como produto de uma construção histórica. As atividades que se observam atualmente começam a ganhar sentido quando são referidas a esta dimensão histórica.

Estabelecendo-se seu caráter histórico, é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução social. Configuram “mundos” que, para outros sujeitos, são os “mundos dados”. Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social. Confluem para movimentos políticos de caráter progressista ou reacionário. Em todos esses processos, as atividades cotidianas “refletem e antecipam” a história social.

O heterogêneo não é o infinitamente variável, nem o determinado voluntariamente em cada caso individual. Não é necessário reduzir esta heterogeneidade a uma homogeneidade inexistente, recorrendo ao comum, estabelecendo uma norma abstrata ou buscando apenas o estrutural. A análise em níveis diferentes (sala de aula, escola, região, país) permite reconstruir a “continuidade relativa” das diferentes categorias que ordenam a atividade escolar, ou seja, sua persistência ou desaparecimento de escola para escola. Algumas das atividades mais arraigadas caracterizam a prática docente do século passado. A transferência de professores e diretores de uma escola para outra demonstra a continuidade básica do conhecimento do ofício em face das formas de trabalho geradas em cada escola. Quando reconstruímos as diferentes “lógicas” em jogo na negociação do destino de uma escola, identificamos os processos que sustentam ou, antes, resistem à conformação da escola ao Estado e que as diferentes correntes de sua construção histórica manifestam.

Processos de articulação entre vida cotidiana e história

Quando afirmamos que os processos constitutivos da realidade escolar são os eixos principais da análise, damos prioridade à opção de construção do objeto dentre outras possibilidades (sistemáticas, estruturais, funcionais, comparativas etc.). Não existe novidade alguma em colocar como eixo a construção de processos. Foi importante, por isso mesmo, esclarecer o que entendíamos por “processo” e encontrar aqueles que permitissem articular o observável, na prática cotidiana, com o movimento social significativo em outras escalas.

Começamos por distinguir os processos pertencentes a este referencial histórico daqueles processos a-históricos, geralmente identificados nas escolas, a partir das perspectivas sociológicas tradicionais. Nestas, os processos aparecem como neutros diante das lutas sociais e dos movimentos políticos que transformam a vida social. Na sociologia funcionalista considera-se que a atuação e a permanência de qualquer instituição é assegurada durante gerações, “apesar dos indivíduos”, porque existem processos efetivos de socialização e de interiorização das normas que a definem. Embora estas normas possam diferir de sociedade para sociedade, elas operam dentro de cada uma como elementos

constantes e universais. Nas análises sistêmicas e estruturais têm prioridade processos como a transmissão da informação ou a comunicação, fazendo-se amiúde abstração do conteúdo comunicado para atender às analogias e aos contrastes formais. Estes conceitos são a-históricos em um sentido específico: não captam o que “está em jogo” na luta social. Costumam isolar aquilo que, esvaziado de sentido social. Costumam isolar aquilo que, esvaziado de sentido social, torna-se comum isolar aos diversos momentos históricos, em vez de mostrar as alternativas de construção e de conhecimento do social no embate e no confronto de cada momento.

Em nossa busca de definição de processos, foi importante ressaltar seu sentido histórico, sua configuração e conseqüência diferente de acordo com o tempo e o contexto específico. Certos tipos de processos parecem prestar-se melhor a esta tarefa. A reprodução e transformação das relações sociais, o controle e a apropriação de instituições, a criação, conservação ou destruição de conhecimentos, a socialização ou individualização da vida social são alguns dos processos que chegamos a identificar. Estes processos não são funções exclusivas ou universais da educação. Acontecem, em cada lugar, em proporções e de maneiras diversas, permitindo por isso a aproximação da realidade heterogênea da escola. Mesmo assim, foi necessário cuidar de sua adequação à escala cotidiana, levar em conta o efeito de sua mútua interação no âmbito escolar, elaborar sua relação com o “observável” na escola.

O conceito de reprodução, associado à conceituação de escola como aparelho ideológico do Estado (Althusser), ilustra os problemas que esta vigilância implica. É verdade que uma leitura “reproducionista” da vida escolar, por nós constatada, é possível e até convincente, dada a predominância de ideologias e práticas alienantes, identificáveis com os interesses de um Estado capitalista. Contudo, se não se procede seletivamente na análise, ao menos neste nível do cotidiano, o conceito de reprodução é insuficiente para dar conta de “tudo” o que aí acontece. A heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadas. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriam em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. De novo aparece o cruzamento do cotidiano com a história.

Pensamos, porém, que esta exigência de historizar o processo de reprodução, tão evidente em escala cotidiana, não menos significativa numa escala maior, onde a construção social da instituição escolar corresponde a movimentos distintos, em cada contexto nacional.

A reflexão sobre “apropriação” (que empregamos no sentido que lhe atribuiu A. Heller) mostra também a relação do cotidiano com a história. Como um dos processos básicos que articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social, a apropriação subjaz ao conjunto de práticas e saberes que observamos. Diferentemente do conceito de socialização, que geralmente supõe uma ação homogeneizante da sociedade sobre o indivíduo, com sua resultante, “inclusão” na sociedade, a análise da apropriação concentra-se na ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Em cada âmbito institucional, e de modo contínuo, deternados sujeitos são os que se apropriam

diferentemente das coisas, dos conhecimentos, dos usos, das instituições. Alguns sujeitos se apropriam também, sem necessariamente acreditar nelas ou aprová-las, das regras do jogo necessárias à sobrevivência neste âmbito. Outros se apropriam das normas vigentes e dão existência efetiva às sanções e mecanismos que asseguram o controle estatal. O encontro de diversas apropriações, mantidas no âmbito escolar, demonstra o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola, “refletindo e antecipando” sua história.

Ao aproximar-nos novamente dos indícios e fragmentos significativos recolhidos na riqueza cotidiana das escolas, a reflexão teórica sobre os processos permite reordenar, noutro sentido, a desagregação da realidade escolar, resultante do uso das categorias tradicionais. Estas categorias marcam certos tipos de distinções entre os espaços, os momentos e os eventos observados na escola. Excluem de seu âmbito legítimo numerosos elementos e acontecimentos cotidianos da escola. Estabelecem dicotomias e pressupõem relações: professores-alunos, escola-comunidade, sindicato-burocracia, realidade técnica e administrativa. Separam aquilo que, na realidade cotidiana, apresenta sua imbricação, como processo de controle único do Estado, exercido por vias administrativas e sindicais. Escondem, debaixo de um termo como “comunidade”, uma diversidade de elementos que podem ter sentidos opostos, uma vez analisados os processos concretos que podem ter sentidos opostos, uma vez analisados os processos concretos de construção da escola. Eliminam partes da realidade, como as numerosas interações em sala de aula, consideradas como “ruído” ou “indisciplina”, que se mostram significativos para a apropriação dos conteúdos escolares.

A reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola permite integrar os numerosos momentos desconcertantes da observação e interpretar, a partir de uma perspectiva mais histórica, sua realidade cotidiana. Os processos se exprimem através de elementos e eventos diferentes que perpassam todos os âmbitos. As tramas reais se armam a partir de pequenas histórias, em que se negocia e se reordena a continuidade e a atividade escolar. As incongruências aparentes que se encontram em toda sala de aula, numa reunião de pais e até mesmo no edifício da escola, adquirem sentido como resultado de processos diferenciáveis de reprodução e de apropriação entre outros e mostram as diversas formas em que a história está presente na vida cotidiana da escola.

Não nos interessa, neste processo de pesquisa, determinar a generalização empírica ou representativa de nossas descrições das escolas estudadas ou processos específicos que reconstruímos, pois sua relevância corresponde seguramente a características específicas do contexto da pesquisa. Ao contrário, para nós é, de fato, importante a possibilidade de generalizar a construção teórica que se elabora no curso da análise, bem como produzir, a partir desta concepção de escola e deste tipo de categorias, o conhecimento de escolas noutros contextos, nos quais os processos predominantes podem ser diferentes. Consideramos que uma perspectiva histórica e comparativa permitirá ampliar o repertório conceitual de processos e categorias pertencentes à escala cotidiana da vida escolar e à história peculiar da escola na América Latina.

A conceituação da construção social da escola, a precisão de conceitos que captam processos históricos e facilitam a análise do cotidiano são passíveis de generalização noutro

sentido. No contexto de nosso engajamento em instituições educacionais, estes conceitos modificaram nossa visão dos problemas, transformaram os critérios de avaliação e as propostas indicativas que alguma vez partilhamos. Buscamos a presença da história na instituição, bem como a do Estado em suas formas mais implícitas. Buscamos as apropriações reais e potenciais que acontecem de baixo para cima, a partir dos sujeitos individuais que vivenciam diariamente a instituição. Buscamos novas categorias, ou seja, um novo conhecimento que permita interações mais reais com os processos que se dão em seu interior. Estas são inquietações que nos levam a participar da própria construção social da realidade escolar.

Notas

¹ Esse texto foi publicado, no Brasil, pela primeira vez, em 1983, pela Cortez, junto a outros três textos das autoras, em um livro que tinha o título “Pesquisa participante”. Segundo as autoras “os artigos reunidos neste livro originam-se de uma linha de pesquisa sobre a escola primária, com a qual há quatro anos começamos a trabalhar. Trata-se de um projeto em que tentamos reconstruir os processos que cotidianamente formam a instituição escolar e ao mesmo tempo a ação dos professores.” O texto aqui publicado “reproduz, com correções, uma exposição feita na Reunião de Educação da CLACSO, realizada na Fundação Carlos Chagas de São Paulo (junho, 1983)”. Esta publicação se dá com a autorização do editor. (N. da Org.)

² A maior parte dos estudos sobre escolas, realizados no México, tem a tendência de descrevê-la em termos negativos. Dizem o que *não* há nelas ou o que não corresponde ao modelo de análise adotado. A intenção de ver a escola em si mesma, contudo, marcou o início de nossa pesquisa e vêm expressa também nos trabalhos de alguns colegas, como Alfredo Furlan e Eduardo Remedi, que fazem a recolocação da atividade educacional. (N. das As)

³ Referenciais recentes e importantes foram. Por exemplo, o trabalho de Carlos Monsivais sobre a cultura urbana (Monsivais, 1981: 33); as perspectivas históricas de Raymond Williams (1983) e de P. Thompson (1977), e a reflexão sobre modos de conhecimento à margem dos paradigmas da “razão”, compilada por Aldo Garganti (1983). Apesar de tudo, a corrente latino-americana de releitura dos clássicos marxistas (por exemplo, Aricó, 1982)

⁴ Trata-se da tradição etnográfica, cuja essência identificamos como “documentar a realidade não-documentada”. Temos analisado e discutido suas possibilidades para a captação do cotidiano e cremos haver invertido sua perspectiva colonialista, apropriando-nos de seus instrumentos para “olhar de baixo para cima”. Esta tradição de pesquisa, quando não se arroga pretensões ateóricas ou não se situa dentro de sua vertente empirista, permite integrar ao processo de pesquisa o necessário desenvolvimento conceitual (E. Rockwell, 1980)

⁵ Torna-se difícil relatar o processo sem incorporar os numerosos referenciais concretos que temos presente quando anunciamos nossas propostas. Só a falta de tempo e de espaço explica esta falta de menção do material de campo.

⁶ Pensamos nas categorias relacionadas com a demanda e a oferta da educação e com os insumos e produtos do sistema escolar, por exemplo, que se traduzem na unidade escolar através das estatísticas de matrícula, evasão, aprovação, número de salas, professores, livros e em dados sobre o crescimento físico e populacional da escola. A partir da administração, os “processos” que sucedem na escola costumam ser captados através da análise dos programas ou dos resultados em textos padronizados, ambos instrumentos igualmente alheios ao ensino e à aprendizagem real que se dá em toda escola.

⁷ No México, a Associação Sindical dos Professores (SNTE) é controlada pelo Estado, dependendo da maior ou menor coincidência conjuntural. A dissidência, por outro lado, é incipiente e sua ação é sistematicamente cerceada pelo poder do sindicato oficial.

⁸ Para tratar do Estado em sua expressão cotidiana, foi-nos útil o trabalho de John Holloway (1980).

⁹ O referencial mais importante para compreender de outra maneira a vida cotidiana foi o trabalho de A. Heller (1973).

¹⁰ Usamos “integração” como termo geral para cobrir vários níveis de unidades de análise social (família, partido, nação etc.), de acordo com o uso de A. Heller (1973).

¹¹ As referências foram deixadas tal como aparecem no livro. (N. da Org.)

Bibliografia¹¹

- ARICÓ, José. *Marx y la América Latina*. México, Alianza Editorial Mexicana, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CAMPOS, M. Malta & DEMO, Pedro. *Seminário sobre pesquisa participativa*. Texto básico. Brasília, INEP, 1984.
- GARGANTI, Aldo. *Crisis de la razon*. México, Siglo XXI, 1976.
- GINZBURGO, Carlo. *Il fromaggio e i Verni*. Turim, Einaudi, 1976.
- GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel, el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México, Juan Pablos, 1975.
- HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1977.
- HOLLOWAY, John. El Estado y la lucha cotidiana. In: *Cuadernos Políticos*, nº 24, abr-jun./1980.
- MONSIVAIS, Carlos. Notas sobre ele Estado, la cultura nacional y las culturas populares em México. In: *Cuadernos Políticos*, nº 30, out-dez./1981.
- PAIVA, Vanilda. *Populismo católico y educación*. In: *Cuadernos Políticos*, nº 34, out.-dez./ 1982.
- THOMPSON, P. *La formación de la clase obrera*. Barcelona, Laia, 1977.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura: sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona, Paidós, 1983.
- WRIGHT, Erik Olin. *Los intelectuales y la clase obrera*. In: *En Teoría*, nº 2, jul.-set./ 1979.

Correspondência

Elsie Rockwell, Pesquisadora do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, Cidade do México, México.

Justa Ezpeleta, Pesquisadora do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional, Cidade do México, México.

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com
autorização do editor da publicação anterior referida na nota 1.
