

A PRODUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA²⁴

Daniela Renna Magistrini Spinelli

AOBRA é resultado da pesquisa realizada nos estudos de pós-doutoramento de Gilberto Alves, que teve como objetivo o aprofundamento da análise do processo material de produção da escola pública.

Na apresentação, o autor antecipa sua tentativa de descrever e interpretar a função especificamente pedagógica da escola contemporânea, considerando a possibilidade objetiva de produção de uma nova escola e uma nova organização do trabalho didático que se deve às conquistas tecnológicas na produção, comunicação e à informática. Alerta, no entanto, que a realização dessa nova instituição social deve partir de uma recuperação histórica das origens da escola pública para que se reconheçam os pilares que ainda a sustentam e a tornam, no seu entendimento, anacrônica.

Evidencia que a análise de seu objeto – “a escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita” – será feita a partir do referencial marxista e chama a atenção do leitor para duas categorias das quais esse método de análise não pode prescindir: a totalidade e a historicidade. Sua análise parte da observação da dinâmica da sociedade capitalista e do movimento que lhe é imanente, pois só assim julga ser possível a apreensão do “sentido” dos acontecimentos educacionais.

O trabalho desenvolve-se a partir dos seguintes objetivos: determinar as condições materiais necessárias para o surgimento da escola pública e posteriormente para sua universalização; descrever as novas funções da escola demandadas pela sociedade contemporânea e fazer uma crítica às leituras que, desprezando a historicidade em suas análises sobre o objeto em questão, produzem uma visão *conspiracionista da história*.

²⁴ ALVES, Gilberto. A produção da escola pública contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2000.

A questão metodológica é explicitada com cuidado. Em primeiro lugar, o autor propõe uma interlocução com autores marxistas que, na sua opinião, cometeram equívocos de interpretação histórica. Demonstra que a visão conspiracionista da história – segundo a qual homens perversos, oportunistas e traidores conspiraram durante séculos contra os trabalhadores e contra a realização da escola pública – é responsável pela inviabilização do fazer científico. Para Alves, quem se coloca na perspectiva marxista não pode desconsiderar a luta de classes.

Criando ilusões sobre os fatos históricos, visões apaixonadas e distorcidas da realidade, as concepções que negam a autonomia relativa da superestrutura reduzem o marxismo a *materialismo vulgar*. “Propondo-se a superar o materialismo vulgar pretende reconstruir historicamente o processo de produção da escola pública contemporânea”, evidenciando que assim será possível enxergar “a ação de homens reais, que, no interior das classes em luta, dão movimento à história” (p. 40).

Alves recupera a perspectiva histórica em sua análise, entendendo que esta é condição indispensável para o fazer científico e para desmistificar as teorias conspiracionistas. A obra de Ponce²⁵ é utilizada para demonstrar como reducionismos e maniqueísmos distorcem a compreensão do verdadeiro sentido dos fatos históricos.

Em segundo lugar, ainda com relação à questão metodológica, o autor relaciona o desenvolvimento da escola com as demandas do modo de produção capitalista. Desse modo, enfrenta a questão do surgimento e universalização da escola pública a partir da experiência das nações capitalistas mais desenvolvidas, a saber, França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. No seu entendimento, a universalização do capitalismo determina em diferentes regiões um mesmo movimento universal, apesar das singularidades e especificidades da experiência de cada nação. Mas, para garantir à obra uma visão de conjunto, utiliza aspectos determinantes gerais e comuns, tomando por referência os países onde o capitalismo atingiu formas clássicas de desenvolvimento.

* * *

Definida a questão metodológica e esclarecidos os pressupostos teóricos, o autor leva-nos às obras clássicas através do capítulo I. Com o auxílio dos clássicos do pensamento burguês do século XIX, procura desmistificar e corrigir as distorções provocadas pela interpretação conspiracionista. Ao longo do capítulo, faz uma análise dos determinantes do surgimento da escola pública e uma exposição das dificuldades de sua expansão, reunindo as contribuições da corrente revolucionária francesa, a vertente religiosa expressa pela Reforma e a correspondente à economia política.

Do debate envolvendo a instrução pública na França, Alves considera que a concepção de escola para todos cultivada em nosso tempo incorporou formulações do pensamento burguês revolucionário, como a idéia presente no *Rapport*, de oferecer a todos os indivíduos os meios de prover suas necessidades, seu bem-estar, além de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres.

²⁵ Trata-se de Educação e luta de classes. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981, para Alves uma “expressão do materialismo vulgar”, que com sua “retumbância teórica e agressivo proselitismo” exerceu grande influência nos educadores brasileiros e nos universitários em fase de formação.

O caso da Inglaterra levou ao reconhecimento de que o debate sobre a instrução pública deslocou-se para o terreno da economia política e nele assumiu papel secundário. Mesmo tendo se discutido a necessidade da educação da gente comum como uma intervenção corretiva do Estado para impedir a corrupção das pessoas – o que se pode observar nos trechos de *A Riqueza das Nações* citados pelo autor – a instrução gratuita não seria uma idéia exequível do ponto de vista econômico.

A Reforma Protestante também trouxe contribuições ao debate sobre a escola pública, uma vez que celebrou a educação como necessidade universal dos homens tanto para fins religiosos, quanto para civis. A Reforma produziu um conjunto de pensadores cujas idéias são referências fundamentais na história da educação, dentre os quais Alves destaca Comenius, a quem coube o “mérito de conceber a escola moderna”. Em sua proposta de ensinar tudo a todos, está presente o entendimento de que a realização da escola só seria possível pelo seu barateamento. Comenius enxergou essa possibilidade na forma como havia se dado a diminuição de custos na produção: a divisão do trabalho. Inspirada na produção manufatureira, a *Didática Magna* pressupunha uma nova organização da atividade do ensino que permitisse a diminuição de custos e economia de tempo traduzida na simplificação do trabalho do professor, na sua especialização, possibilitada pelo manual didático. Essa especialização no campo do ensino refletia a mesma divisão do trabalho verificada no mundo produtivo. Essa necessidade de reestruturação da escola na fase de sua universalização trouxe como consequência o aviltamento dos conteúdos didáticos, com a substituição dos clássicos por manuais elaborados por compendiadores.

Alves detém-se diante da questão da especialização. Sua preocupação está em demonstrar que o processo de degradação da forma de trabalho correspondente à produção feudal produziu uma forma anacrônica de entendimento da categoria “especialização do trabalho”. O momento atual do capitalismo produz a base material da especialização, sob um conceito novo e pertinente. As limitações impostas ao trabalhador não mais derivam do caráter especializado de seu trabalho, mas da forma pela qual esse trabalho é explorado sob a égide do capital: “Se destruída fosse a dominação do capital, a simplificação do trabalho se revelaria não como um instrumento de exploração mas como um ganho para o trabalhador ao libertá-lo das formas mais desgastantes do trabalho” (p. 159).

Buscando incessantemente sua própria valorização, o capital desvaloriza a força de trabalho, e impõe a reprodução das relações de produção, despojando o indivíduo da percepção da totalidade. Para Alves, somente a compreensão do movimento da sociedade trará uma ação politicamente orientada para a superação das barreiras que impedem a humanidade de desfrutar das conquistas que o próprio capitalismo lhe proporcionou.

Concluindo o primeiro capítulo, o autor demonstra que, até o final do século XIX, não existiam condições materiais (ou, a riqueza socialmente produzida ainda não era suficiente) para que a escola pública se tornasse realidade. “A idéia de *escola para todos* não encerrava em si mesma o poder de produzi-la materialmente” (p. 103).

* * *

O capítulo II traz a explicitação do desenvolvimento das condições materiais para a universalização da escola pública já no final do século XIX e princípio do século XX, a partir das conseqüências da Revolução Industrial.

Alves remete o leitor à fase posterior ao capitalismo selvagem em que o desenvolvimento tecnológico começava a liberar mão de obra das indústrias, ao mesmo tempo que a legislação social produzida em meio às lutas entre capitalistas e trabalhadores obrigava os empregadores a financiarem a escolarização das crianças trabalhadoras e a reduzirem sua jornada de trabalho. O súbito encarecimento da mão de obra infantil somado à tecnologia que abria a possibilidade de substituir parte da força de trabalho pelas máquinas, transformou as crianças nas primeiras vítimas de desemprego. A *ex-criança de fábrica* adquiria assim as condições materiais para transformar-se em *criança de rua*.

A escola, desde que refuncionalizada, colocava-se como alternativa para preencher o tempo disponível do jovem desempregado e corrigir o que poderia transformar-se num grave problema social. “A *ex-criança de fábrica*, tendencialmente, se metamorfosearia em *criança de escola*” (p. 150). Partindo de pressupostos distintos, burgueses e trabalhadores reivindicaram a escola. Como conseqüência, a escola deixou de ser uma instituição freqüentada pelos filhos da burguesia e, chegando à classe trabalhadora, finalmente, seria tomada por um movimento que clamava por sua universalização.

Alves discute também a formação da *força de trabalho*, resultado da metamorfose do trabalhador despojado pela industrialização dos conhecimentos e habilidades que haviam sido anteriormente condições imprescindíveis à execução de qualquer trabalho. Se o movimento do capital determina trabalho simples, a formação da força de trabalho reduz-se apenas à reprodução biológica. Desse ponto de vista, conclui que resulta absurda a idéia de que a escola tenha como propósito desenvolver no indivíduo habilidades especiais demandadas pelo mundo produtivo. Está aberta a discussão sobre as novas funções da escola.

* * *

Propondo-se a deixar de lado as inúteis discussões sobre o que a escola *deveria ser*, Alves empenha-se em descrever aquilo que ela realmente é. Quando a escola burguesa atingiu os filhos dos trabalhadores, operou-se em seu interior uma profunda mudança que superou o dualismo entre a formação profissionalizante e a formação humanística, destinada aos filhos das elites. Esta mudança repercutia a alteração que se dera no âmbito da produção, que por sua vez, demandava apenas o emprego da força de trabalho que não carecia de formação profissional (mais uma vez: para Alves, a *força de trabalho* é a redução do trabalhador à sua simples energia vital).

A difusão da *escola para todos* (filhos da burguesia e da classe trabalhadora) deu nova vitalidade às propostas de Comenius, que visando atender as demandas reorganizara todo o trabalho didático reproduzindo a divisão do trabalho no plano educacional. A *escola para todos* teve no manual didático sua ferramenta básica de trabalho e o conseqüente aviltamento dos conhecimentos produzidos pela humanidade causado pela simplificação da formação dos professores e posteriormente, de sua prática pedagógica.

Construída sobre propostas formuladas para outro momento histórico (Comenius se colocara a tarefa de adaptar o ensino às necessidades históricas postas pela manufatura), toda a organização da escola que se tornou universal nos fins do século XIX revela-se anacrônica. Ao longo do século XX, seria tomada de uma força de expansão tão avassaladora que demoliria todas as resistências a seu avanço.

Alves pergunta o que faz a escola tão essencial para a sociedade contemporânea e, ao penetrar nessa discussão, detém-se na questão do papel do Estado, ponto fundamental para sustentar sua posição sobre o que a *escola realmente é*.

O novo estágio da sociedade capitalista impôs uma reconfiguração do Estado. As tensões sociais criadas pelo desemprego tornaram-se cada vez mais intensas. Ao Estado a partir do final do século XIX foi atribuída a administração desses conflitos, a fim de preservar a ordem capitalista. O *Estado burguês* transmuta-se em *Estado do capital*. "O compromisso do Estado contemporâneo foi firmado (...) no sentido de assegurar não só a reprodução direta do capital, mas também das condições que a viabilizam" (p. 195). Ele já não pode mais ser um mero comitê gerenciador dos interesses da burguesia; suas relações com essa classe passam por complexas articulações.

Alves argumenta que uma das maneiras encontradas para administrar os conflitos de modo a não alterar o *status quo* foi absorver a parcela dos trabalhadores excluídos da produção direta em atividades financiadas pelo Estado. Várias atividades improdutivas (que não valorizam o capital) foram criadas pela força reguladora do Estado: o funcionalismo público, a criação das forças armadas, a rede pública de saúde e a educação. "Essa é a forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes; de manter o equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital" (p. 194).

A escola pública desenvolveu-se a partir da expansão das atividades improdutivas, permitindo a alocação dos trabalhadores excluídos da produção junto às camadas intermediárias da sociedade. Essa função tornou-se um dispositivo vital para assegurar o equilíbrio social e garantir a reprodução do capital. Na perspectiva do capital não resulta num problema o fato da organização didática estar ultrapassada ou de reproduzir conhecimentos aviltados pela simplificação produzida pelo manual didático. Importa que a escola se expanda e essa atribuição tem sido cumprida com rigor e competência, facilitada pela intervenção do Estado, que constantemente cria mecanismos de financiamento que assegurem o funcionamento e a ampliação do atendimento escolar.

O autor chama a atenção para o caráter peculiar ao parasitismo atribuído à escola. Fazendo uma analogia à análise de Marx sobre a produção material do bandido, remete ao fato de que a expansão da escola, legítima manifestação do grau de parasitismo atingido pela sociedade capitalista, produz necessidades que impulsionam atividades produtivas, como a indústria de papel, móveis, canetas, borrachas, da construção civil, etc. Se Alves vê na reprodução do parasitismo a função principal da escola contemporânea, entende que ela não é a única. As demais funções sociais desempenhadas pela instituição escolar embora coloquem-se secundariamente, ainda são imprescindíveis no atual estágio da sociedade capitalista. Reproduzir a ideologia burguesa; liberar a mulher para o trabalho; servir de refeitório para sua clientela; servir como espaço de convivência social e lazer para crianças e jovens estão entre essas funções.

* * *

Para concluir sua obra, o autor destaca sua proposta de reorganizar todo o trabalho didático, de modo a torná-lo compatível com os recursos dos quais dispomos atualmente. O anacronismo da organização da escola pública pune os homens do nosso tempo com a impossibilidade de ascender através da educação ao conhecimento culturalmente significativo, capaz de tornar acessível a compreensão da *totalidade*. Para isso, propõe em primeiro lugar a supressão do manual didático.

O autor argumenta que a nova organização didática passará necessariamente pela formação dos educadores. A formação do educador – como a do trabalhador – deve ter como alvo o desenvolvimento da consciência de como funciona a sociedade, para que se possam vislumbrar as possibilidades de superação das relações sociais vigentes. Para isso “a atividade educativa passa a exigir, mais do que nunca, direção clara”. A apresentação de uma proposta concreta para uma nova organização escolar e didática é, sem dúvida, uma questão positiva de peso na obra de Gilberto Alves, sobretudo se se considerar o envolvimento politicamente ativo reivindicado: “não há lugar para o *laissez-faire* na nova organização do trabalho didático pressuposta” (p. 252).

O autor reconhece os muitos obstáculos que se projetam à realização do novo trabalho didático (e por que não dizer, da nova escola). E, embora não acredite que existam forças sociais organizadas para conspirar contra a superação da escola manufatureira, entende que há forças que atuam (“não importa se consciente ou inconscientemente”) para preservá-la. Afirmando que essa resistência parte, inclusive, dos próprios educadores, Alves provoca o leitor e o convida à reflexão. Neste sentido, pode-se compreender como outra contribuição da obra, abrir caminho para um debate sobre práticas pedagógicas e sobre a postura política dos educadores. Trata-se de uma proposta de discussão que vise antes transformar as ameaças do capital em motivo de luta do que simplesmente repetir discursos oposicionistas. A proposta de repensar toda a organização didática e política da escola do novo tempo se torna relevante sobretudo no momento em que encontramos no Brasil a escola pública praticamente universalizada. É necessário conhecer seus determinantes e seus limites, mas também as possibilidades e direções de sua transformação.

Outra questão importante é levantada pelo autor ao reproduzir as condições materiais que produziram a escola pública contemporânea e que se refere ao método de análise e às armadilhas que se podem encontrar no caminho dos que pretendem enveredar pelas trilhas do marxismo. A questão do método ocupa posição de destaque na obra. Nessa direção, uma contribuição indiscutível é sua insistência com relação ao resgate das obras clássicas, não somente nos estudos avançados, como nas fases mais elementares de conhecimento. Os clássicos são o que a história trouxe como legado de conquistas humanas, intelectuais e científicas, cujo abandono em favor dos manuais didáticos condenou muitos homens do nosso tempo a uma miopia que distorce a compreensão das coisas. O resgate dos clássicos representa passar a história a limpo.

A universalização da escola ampliou o espaço da luta de classes e levou essa instituição, outrora pacífica, à incorporar os conflitos sociais. Reformas “progressistas”, mesmo dentro dos limites da sociedade capitalista, podem levar à construção de uma escola qualitativamente superior àquela estruturada para servir fundamentalmente aos caprichos do capital. É possível desenhar a escola pretendida a partir da escola capitalista, e não de sua destruição. Por isso é tão pertinente sua crítica à visão que rejeita

o "reformismo" por não enxergá-lo como resultado da luta de classes. Essa postura, lembra Alves, é responsável pelo abandono dos esforços para a edificação do novo a partir do que está materialmente posto.

Mas se considerarmos ainda a questão do método e a preocupação do autor em desmistificar o que chamou de "conspiracionismo", é preciso também olhar essa questão por um outro lado. Alves abre fogo contra grandes autores do marxismo, incluindo Engels e Lênin, o que me parece tão "injusto" quanto contraditório. Considerando seu próprio pressuposto, como esperar dos criticados Ponce, Lênin ou Engels que tivessem uma compreensão da realidade distinta da que eles produziram? O que se colocava materialmente para eles no momento em que analisavam o mundo à sua volta? Em que condições viveram, produziram sua compreensão? O que viam quando olhavam para os problemas do seu tempo?

Se o próprio Alves lembra que é preciso compreender que "há homens propondo soluções para os problemas humanos de *seu tempo* sob sua *perspectiva de classe*" (p. 33; grifos nossos), como cobrar dos autores citados, por exemplo, que pudessem produzir, dadas as condições em que viveram e analisaram o mundo a sua volta, algo que não soasse hoje como a leitura do "tudo ou nada" ou "conspiracionismo"? É justo cobrar desses homens que tivessem enxergado, cada um a seu tempo, aquilo que o presente nos dá mais clareza em perceber? Quero dizer, será que existe nessa crítica ácida a uma forma de interpretação historicamente tão importante o reclamado rigor científico? Não estaria essa forma de intolerância fundamentada no mesmo princípio julgado e condenado "vulgar"?

