

a escola pública numa perspectiva anarquista¹

sílvio gallo *

Instrução Pública e suas relações com o Estado

A história da educação mostra-nos que, de modo geral, a instrução quase sempre foi, em maior ou menor grau, um assunto mais próximo da sociedade que do Estado — salvo, talvez, nas burocracias orientais analisadas por Weber. A educação foi, durante a maior parte da história, um assunto do âmbito privado, e não do público. A ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar vulto a partir do século dezoito, concomitante com a idéia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus, instâncias que culminariam com o sistema de instrução pública instalado com a Revolução Francesa e que se estenderia depois pelo mundo.

* Doutor em Filosofia da Educação, Professor Assistente-Doutor no Depto. de Filosofia e História da Educação da FE-Unicamp e Professor Titular da Faculdade de Filosofia, História e Letras da Unimep, da qual é o atual diretor.

As raízes da educação pública encontram-se, porém, alguns séculos antes. Numa obra clássica sobre o tema, “História da Educação Pública”, Lorenzo Luzuriaga aponta quatro diferentes perfis dela que se sucedem historicamente: a educação pública religiosa, a estatal, a nacional e a democrática.

Enquanto a primeira, que vicejou entre os séculos dezesseis e dezessete tendo por base a Reforma Protestante, tinha como objetivo explícito a formação do bom cristão através da disseminação da alfabetização para a leitura da Bíblia na língua nativa — apresentando já, portanto, um caráter nacionalista —, a segunda, que floresceu durante o século dezoito baseada nos ideais do Iluminismo visava à formação do súdito, tanto o militar quanto o funcionário; marcada que era pelo despotismo esclarecido, constituía-se numa educação autoritária, de caráter disciplinar, mas também intelectual.

A grande virada que marca a gênese da instrução pública que nos interessa mais de perto acontece, segundo esse autor, ainda no século dezoito, estendendo-se também pelo seguinte; a Revolução Francesa é a grande desencadeadora do terceiro tipo de educação pública, a nacional, que tem por objetivo a formação do cidadão, constituindo-se numa instrução cívica e patriótica do indivíduo, com um caráter popular, elementar e primário. O quarto e último tipo, a educação pública democrática é, ainda de acordo com Luzuriaga, o desenvolvimento natural da anterior, marcada pelo crescimento da participação popular nas tomadas de decisão, processo que se estende do século dezenove ao vinte. Esse quarto e último tipo de educação pública teria por meta a formação do homem completo, independentemente de sua posição econômica; apresenta um caráter humanizador e aculturador, procurando levar um maior nível ao maior número de homens possível.

Através desse brevíssimo esboço, podemos perceber

que a origem da instrução pública repousa no movimento de Reforma Protestante, tendo em Martinho Lutero um dos seus principais expoentes. Ainda que religiosa — a escola como lugar da “guerra contra o demônio” — a educação pública preconizada por Lutero já mostra preocupações sociais, como a necessidade de instrução para a provisão de determinados profissionais que não podem ser formados na mais completa ignorância. Obviamente, essa escola mantém fortes interesses classistas, pois não seriam os mais humildes homens do povo que tornar-se-iam jurisconsultos, médicos, professores, párocos... A eles bastaria os rudimentos da leitura para o contato purificador e pacificador com as escrituras.

Esse perfil classista e pouco democrático da educação pública incipiente perdura por um bom tempo. Na Alemanha, por exemplo, em fins do século dezessete, o sistema de ensino previa três níveis de escolas:

a. escolas primárias: de caráter estritamente religioso, eram destinadas ao povo em geral e as aulas eram ministradas em alemão;

b. escolas latinas (ou secundárias): de caráter humanista, eram destinadas aos burgueses, com aulas em latim;

c. escolas superiores (universidades): de caráter profissional e eclesiástico, baseadas na religião reformada.

Essa necessidade de uma educação que abrangesse a totalidade da população, obedecendo, porém, às especificidades de cada classe social foi defendida também por aquele que foi, quiçá, o maior teórico da educação no período, o morávio Jan Amós Comenius.

Com o processo de secularização do Estado e formação dos Estados-nações europeus, a educação pública religiosa ganha cada vez mais os contornos de uma educação estatal; como o Estado começa a regulamentar e a exigir a presença das crianças — e mesmo adultos — nas escolas, começa também a delinear o aparelho

educativo de acordo com seus interesses próprios.

A influência do Estado na educação cresce principalmente na Alemanha, de certo modo ainda sob influência de Lutero e de suas escolas dominicais, esse profundo esforço de alfabetização popular para acelerar sua conversão, ainda que se distanciando sensivelmente do projeto pedagógico-religioso do monge protestante. Sob o reinado de dois Fredericos, os Kaisers Frederico Guilherme I e Frederico Guilherme II, implementa-se um sistema estatal de ensino, com vistas à formação de competentes soldados e bons súditos, que seriam os pilares de um Estado prussiano forte e engrandecido. Esse sistema germânico já preconizava a laicização da escola, paralelamente a sua obrigatoriedade: “todo pai tem o dever de mandar seu filho à escola”.

Se o primeiro Frederico aproveita-se da estrutura das escolas religiosas, reformando-as a seu modo através de sucessivas leis de ensino, seu sucessor, Frederico Guilherme II, vai promover a total secularização da escola, tornando-a plenamente estatal, embora não abandone o ensino de religião, agora porém submetido aos interesses do Estado.

Também, em França, cuja educação estava principalmente em mãos de congregações religiosas, dos jesuítas em especial, a educação estatal começa a ser alvo de significativos esforços governamentais, ainda no século dezoito, impulsionada pelos ideais iluministas, pleiteada por pensadores de vulto, como Voltaire ou Diderot, por exemplo.

Paralelamente à implementação de um sistema estatal de ensino que tornasse a educação parte da esfera pública e não apenas da privada, mas afastando-se dos interesses unicamente religiosos, desenvolvia-se a discussão em torno da necessidade de desenvolver-se um ensino nacional, que tivesse por finalidade gerar na população o sentimento do civismo e do patriotismo, possibilitando a consolidação do Estado-nação através

de laços mais fortes que os estritamente políticos. Também essa discussão é fomentada e alimentada pelos filósofos iluministas; mas mesmo Rousseau, um *outsider* do Iluminismo, mostrando o caráter da época, anuncia, em suas “Considerações Sobre o Governo da Polônia” que só um povo livre pode ter uma educação nacional, ao mesmo tempo em que é ela própria quem garante a liberdade deste povo.

A conjunção desses dois processos — progressiva ingerência do Estado nas questões de educação e constituição de uma educação cívica que desenvolvesse o senso de nacionalidade — é a grande responsável pelos primitivos delineamentos do sistema de ensino público que perdura até nossos dias. Sua gênese dá-se em fins do século dezoito, com a Revolução Francesa; nesse momento histórico e político, a educação estatal do despotismo esclarecido iluminista baseado na formação do bom súdito do Estado perde a razão de ser, tomando seu lugar a necessidade de preparar, através da instrução pública, o cidadão, aquele que deve participar ativamente da vida de sua nação. Se a educação pública estatal nascia como resultado do processo de secularização do Estado, essa nova modalidade aparece como resultado de sua progressiva democratização.

Não podemos imaginar, entretanto, que esse processo é mecânico e simples; ao contrário, é resultado de tumultuadas discussões e reivindicações que permearam os diversos momentos políticos da Revolução Francesa. Estão já presentes como queixas populares (do Terceiro Estado) nos “Cahiers de Doléances” os registros das queixas dirigidas aos Estados Gerais. Como mostra Antoine Léon, muitas reclamações eram dirigidas contra a instrução eminentemente religiosa oferecida aos camponeses, embora alguns dos redatores julgassem oportuna essa situação, pois “a ignorância dessa ordem baixa é não somente útil, como necessária, para preencher e prover a todos as necessidades da sociedade...”²

Esses “Cahiers” são extremamente heterogêneos, por um lado devido às diferenças regionais e, por outro, devido à própria constituição do Terceiro Estado, composto por toda a sociedade francesa com exceção da nobreza e do clero: dos burgueses alijados dos direitos políticos aos despossuídos de toda ordem. Assim, são múltiplas as queixas e muitas as exigências, das mais diversas ordens. Durante o processo da Revolução, essas questões vão ser exaustivamente examinadas e trabalhadas, com as discussões sendo embaladas de acordo com o momento político; muitas posições são assumidas e abandonadas, no processo de criação de um sistema estatal e nacional de ensino que se coloque de acordo com os preceitos da “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”, adotada pela Assembléia Constituinte em 26 de agosto de 1789.

Na Assembléia Constituinte, Mirabeau e Talleyrand foram as figuras que mais se destacaram em matéria de educação; o segundo chegou a redigir um “Relatório e Projeto de Decreto”, que apresentou à Assembléia em 1791 e onde sistematiza suas idéias sobre a educação e como a Revolução deve caminhar nesse aspecto específico. Segundo ele, a nova Constituição — que institui uma nova sociedade — exige um novo sistema de educação, uma educação que seja a garantia da liberdade, pois “os homens declaram-se livres; não se sabe, porém, que a instrução amplia sem cessar a esfera da liberdade civil, e só ela pode sustentar a liberdade política contra todas as espécies de despotismo?”³ A educação é, ainda, vista como a possibilidade da igualdade de fato.

Se o relatório de Talleyrand toca em pontos importantes para a consolidação da instrução pública, como sua necessária universalidade nos mais diversos aspectos, a garantia da liberdade e da igualdade etc., deixa de tocar em um ponto fundamental, a obrigatoriedade deste ensino. Dada a intransigente defesa da liberdade, a obrigatoriedade do ensino também

não estaria presente no próximo relatório sobre a educação, desta vez apresentado por Condorcet, em 1792, já a uma nova instância da Revolução, a Assembléia Legislativa.

Condorcet inicia seu relatório definindo já o caráter da educação revolucionária: sua publicização, sua universalidade, sua capacidade de promover a igualdade. Mesmo não impondo a obrigatoriedade do ensino, Condorcet está preocupado com sua abrangência, e procura instituir a gratuidade, pelo menos em alguns níveis, como forma de fomentar a maior assiduidade possível do maior número de cidadãos; se a Constituição já previa a gratuidade do primeiro dos quatro níveis da instrução, propõe ele que essa gratuidade seja estendida para todos os níveis, como forma de, ao garantir o desenvolvimento das habilidades dos mais pobres, possibilitar à nação uma maior prosperidade.

Sem nos aprofundarmos nos meandros político-sociais deste processo de construção do sistema público de ensino em França, é importante ressaltar que, se a Revolução Francesa não chega propriamente a instalar um sistema público de ensino em sua completude, fornece as bases políticas e sociais, teóricas e práticas para que ele se consolide ao longo do século dezenove em toda a Europa. Na perspectiva de Luzuriaga, é esse sistema de ensino nacional que evolui para o atual sistema de instrução pública que conhecemos no século vinte e ao qual ele denomina democrático, por contemplar, além de todas as características já citadas, a gratuidade, o que possibilita sua extensão a todas as camadas da população, independente de suas rendas específicas.

Esses tópicos representam a base do projeto liberal de educação, com seus principais cânones, a defesa da educação como meio de ascensão social e fonte de igualdade, motor do progresso individual e da humanidade e base do civismo. Além disso, tanto o

relatório Talleyrand quanto o de Condorcet defendiam a universalidade do ensino, embora o primeiro falasse nela referindo-se ao conteúdo da instrução e o segundo, pensando em sua clientela. Nesta perspectiva, é de extrema importância que percebamos os objetivos implícitos da publicização do ensino. O próprio Condorcet, ao mesmo tempo em que propunha a gratuidade em todos os níveis da instrução, estabelecia também seu estrito controle pelo Estado, em dois níveis: primeiro, fazendo a seleção, contratação e alocação dos professores e, segundo, indicando os livros e materiais pedagógicos a serem utilizados. Se isso visa a garantir a universalidade e uniformidade do ensino em toda a nação, tem também o caráter implícito do controle ideológico: o Estado não abre mão de escolher e determinar quem vai trabalhar, onde vai trabalhar, com o que vai trabalhar e como vai realizar esse trabalho.

Considerações sobre a relação Estado e Educação no Brasil

As relações do Estado com a educação no Brasil são por vezes obscuras e freqüentemente ambíguas. Sem dúvida, a principal questão que perpassa essas relações é a da publicização ou privatização do ensino, que hoje encontra eco nas propostas que se auto-intitulam “neoliberais” e advogam a desestatização das escolas, abrindo-as plenamente à iniciativa privada.

As contradições deste neoliberalismo são apontadas e suas considerações desmontadas, tanto pelo aspecto teórico quanto pelo prático, na exposição que Demerval Saviani realizou durante a 6ª Conferência Brasileira de Educação, intitulada “Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina”. Após demonstrar que, tanto histórica quanto conceitualmente, a educação pública é a regra geral do liberalismo, considerando-se

que o Estado deve ser o seu organizador e o seu gestor, o educador conclui que, longe de ser neoliberal e moderna, essas posições hoje apregoadas melhor se caracterizariam pelos epítetos “pós-liberal” e “pós-moderna”, com toda a carga de ambigüidades e dissolução conceitual que eles acarretam.

Essa discussão entre nós não é, entretanto, nova. Ela permeia toda a história da educação no Brasil, da colônia até nossos dias. Para situá-lo brevemente na tentativa de sua compreensão, tomaremos alguns momentos básicos onde ela aparece de forma mais explícita.

O primeiro momento que nos chama a atenção é, ainda durante o período colonial, aquele das reformas pombalinas, aguçando as rivalidades entre o Estado português e a Igreja, particularmente os jesuítas, na segunda metade do século dezoito.

Sabemos da importância dos jesuítas para o estabelecimento de um sistema de educação no Brasil. Chegados ao país meio século após seu descobrimento e uma década após a fundação de sua Companhia de Jesus, esses padres tinham a função original de converter os índios, levando a eles a fé cristã. Entretanto, a vocação jesuítica para a educação que se cristalizaria teoricamente no famoso “*Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu*”, promulgado definitivamente em 1599 e na prática nas escolas de todos os níveis que estavam criando em várias partes do mundo, fez com que eles se dedicassem, também no Brasil, à educação em geral e não apenas à catequização dos índios.

O primeiro colégio jesuíta no Brasil foi fundado ainda em 1550, apenas um ano após sua chegada, na então sede do governo, a capitania da Bahia. A este, vários se seguiram, oferecendo cursos dos níveis mais elementares até o superior, com o ensino de Artes, Humanidades e Teologia, principalmente. Com a consolidação destas escolas, os jesuítas começaram a reivindicar a extensão dos privilégios das escolas da

metrópole para as da colônia. Nos sucessivos debates que se seguiram na busca do reconhecimento destes cursos, uma questão foi importante para a delimitação dos limites do público e do privado na educação brasileira, aquela que ficou conhecida historicamente como a “questão dos moços pardos”, posto que esses se viram impedidos de estudar no Colégio da Bahia.

Vencidas essas dificuldades, as escolas jesuítas floresceram e, sem exagero, dominaram plenamente a educação colonial até a segunda metade do século dezoito, quando principia o assim chamado período pombalino, dada a ação política do Marquês de Pombal em Portugal, que teve na expulsão da Companhia de Jesus uma de suas ações centrais. São conhecidos os motivos e os atos de Pombal em sua tentativa de modernização e industrialização de Portugal; deter-nos-emos aqui apenas nos efeitos da expulsão dos jesuítas para o sistema de ensino brasileiro.

A saída dos jesuítas da colônia significaria a completa desarticulação do sistema educacional escolar; sem jesuítas, não haveria escolas no Brasil. O Estado metropolitano, aberto que estava para a modernidade europeia, incorpora partes de discursos sobre a ação do Estado na educação e resolve ocupar o vácuo que seria deixado com a saída dos jesuítas, pelo menos no que diz respeito ao controle e gestão administrativa do sistema escolar.

Tal ação do Estado dá-se, primordialmente, através do “Alvará Régio de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica”. Esse documento oficial, ao decretar fechadas todas as escolas jesuíticas no território colonial, faz uma dura crítica ao método do “Ratio Studiorum”. Feitas as críticas e extintas as escolas, cabe à Coroa que instale um novo sistema de ensino, e é exatamente essa a linha pela qual segue o mesmo “Alvará Régio”.

Com uma ação intensiva, o Estado português assume definitivamente o controle da educação colonial. A criação da figura do “Diretor dos Estudos” deixa bem clara, no mesmo “Alvará”, a intenção da Coroa de uniformizar a educação na Colônia e fiscalizar a ação dos professores — desde já por ela nomeados — do material didático por eles utilizado — também devidamente “recomendado” no mesmo documento — de modo a que não houvesse choque de interesses — isto é, que não houvesse nenhum outro poder, como era o dos jesuítas, a afrontar as determinações da Coroa.

Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação. A educação no Brasil passa a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais.

Um segundo momento importante para a compreensão das relações Estado *versus* Educação no Brasil é novamente um período de rupturas políticas e sócio-culturais. Após o grande impacto das reformas pombalinas, é quando o Brasil declara sua independência política de Portugal que a educação novamente é lançada para a linha de frente das discussões. Tratava-se agora da necessidade da formação de quadros administrativos, da constituição de uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana.

Tal preocupação do agora estado imperial brasileiro acabaria por consolidar como sua principal realização a Academia de Direito do Largo de São Francisco, após intensos debates parlamentares que delinearão os contornos do projeto. O Estado, obviamente, tomou as

devidas precauções para o controle do ensino oferecido pela Academia.

Luís Antônio Cunha aponta que nesse período, em que pese o processo largamente difundido a nível mundial de publicização e secularização do ensino, no Brasil a educação prosseguia sob influência da religião, dada a aliança constitucional da Igreja Católica com o Estado. A linha geral era a da regulamentação do ensino estatal, deixando o aparelho particular — que com a saída dos jesuítas perdeu quase a totalidade de sua importância — funcionando por sua própria conta e ordem. O ensino estatal, por sua vez, estava dividido em duas esferas: a nacional e a provincial. A nacional era responsável pelos níveis primário e secundário, na corte, e pelo nível superior em todo o país; já a provincial respondia pelos níveis primário e secundário nas províncias.

Vemos, assim, que o ensino estatal brasileiro ficava circunscrito quase que apenas ao ensino superior, embora sua influência se estendesse aos demais níveis, dada a necessidade de seleção para o ingresso em suas escolas. Tal fato gerou diversos manifestos e movimentos em nome da liberdade de ensino, no qual os representantes das escolas particulares reivindicavam a não regulamentação pelo Estado, discussão que arrastou-se sem maiores conseqüências práticas por longo tempo. Deste modo, a educação estatal continuava atendendo a uma minoria, ainda bastante longe dos ideais de publicização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico que já grassavam pela Europa.

A preocupação com a publicização do ensino básico vai disseminar-se em um terceiro momento, o do advento da república. Embalado que foi pelos ventos de “modernidade” europeus, de cunho eminentemente positivista, o ideário republicano incorporou a defesa do ensino básico como responsabilidade do Estado. Certamente mais por ver no Estado o promotor necessário da ordem social que seria o único caminho

para o progresso do que por julgar que fosse esse um direito básico do cidadão; republicanos liberais e esclarecidos, entretanto, como foi o caso de Caetano de Campos que exerceu importante ação na educação pública em São Paulo. defendia o caráter humanitário e cívico da educação pública, afilado com os debates que já um século antes animaram as Assembléias durante a Revolução Francesa.

A aplicação do ideário liberal-positivista dos republicanos brasileiros passava por uma sólida ação do Estado no campo educacional; entretanto, seria um contra-senso inibir ou proibir a ação de particulares na educação. A ação do Estado justificava-se, porém, dada a insuficiência dos esforços privados para suprir toda a demanda por escolas da população. O Estado deveria reservar-se, por outro lado, o direito de fiscalização sobre as escolas, para garantir uma ação didático-pedagógica eficaz, tanto nas escolas sob a tutela quanto nas escolas mantidas pela iniciativa privada.

Não podemos imaginar, porém, que esse período que acabaria sendo caracterizado pelos historiadores da educação como o de “entusiasmo pela educação” foi marcado apenas e tão somente por uma efetiva e direta ação do Estado na educação, o que essa ação se deu de modo “desinteressado” e sem pressões populares. Por trás do “entusiasmo” republicano, embalado pelo positivismo e pelos ideais da burguesia esclarecida européia que viam na educação o caminho da civilidade e da cidadania, estavam as pressões e reivindicações populares, que apareceriam cristalizadas nos discursos e publicações do incipiente movimento operário brasileiro, fruto dos primeiros esforços de industrialização do país.

Fundamentais para esse processo e exemplos sintomáticos das reações populares mais esclarecidas à ação governamental no âmbito educacional fora as ações dos socialistas na virada do século e dos comunistas a partir da década de vinte; o hiato de duas

décadas foi preenchido por uma ação hegemonicamente anarquista no movimento operário brasileiro que, como temos visto, pauta-se por um afastamento tático e metodológico do Estado, inclusive na questão educacional.

Os socialistas parecem partilhar com os liberais positivistas seu “entusiasmo pela educação”; os motivos, porém, são outros. Se os primeiros vêem na educação o caminho da construção da cidadania, da participação política numa sociedade liberal que é marcada pela diferença de classes, embora a “igualdade de oportunidades” seja tomada por princípio, os outros a têm como um veículo necessário para a tomada de consciência destas diferenças sociais e a conseqüente opção por sua transformação. Enquanto os liberais querem com a educação preparar pessoas que possam bem servir à comunidade e tomam o Estado como seu necessário organizador e controlador, os socialistas exigem do Estado que o dinheiro arrecadado com os impostos seja revertido em benefícios básicos para a população em geral, especialmente para os menos favorecidos, sendo a educação um desses benefícios.

O que fazem os socialistas é levar ao extremo a concepção de Estado dos liberais, cobrando sua coerência e consistência. Se o Estado tem a função de administrar com justiça os esforços sociais, garantindo a igualdade de oportunidades e a liberdade de ação, deve necessariamente garantir a educação pública, laica e gratuita para todos e não para alguns privilegiados apenas. Este é o mote do discurso socialista, que aparece em diversos artigos publicados na imprensa operária.

A reivindicação da educação pública básica, não apenas para as crianças, mas também para os trabalhadores desejosos de instrução, aparece primeiramente como uma tentativa de minorar a situação de miséria e penúria da classe operária, o que é exigir nada mais nada menos do que a efetiva ação do Estado liberal republicano no cumprimento dos seus princípios. Num segundo momento, porém, o caráter

eminentemente político e contestatório da reivindicação educacional socialista fica claro, mostrando a extremização dos princípios liberais, que levariam à dissolução mesma desta sociedade.

A hegemonia anarquista no movimento operário brasileiro durante as duas primeiras décadas deste século, se significou um importante avanço para a instrução da classe trabalhadora significou, também, um retrocesso nas reivindicações operárias e populares por um ensino público a cargo do Estado. Tais reivindicações voltariam a ganhar força no cenário político na década de vinte, após a fundação do PCB em 1922; partindo da divulgação dos avanços da educação na União Soviética e de seus novos métodos de ensino popular, os comunistas chegaram à formulação de uma política nacional de educação.

O processo de implantação sistemática da escola pública no Brasil aparece então como resultado de reivindicações oposicionistas e ações situacionistas que, partindo de pressupostos e objetivos díspares, concordam com a necessidade de consolidação de um aparelho estatal de ensino. Tal processo não é simples nem tampouco homogêneo; as ações do Estado flutuam ao sabor do momento político. Em momentos de ditadura, como as do Estado Novo e a mais recente, do Regime Militar, vemos ações incisivas do Estado no sentido de reformar a educação para possibilitar um controle maior e mais profícuo; em outros momentos, governos de orientação um pouco mais progressista agem no sentido de buscar uma maior democratização do ensino, o que nem sempre surte os efeitos desejados.

No período mais recente de nossa história, as contradições ganham vulto: se do processo de democratização da sociedade parece aos poucos surgir também uma escola mais democrática, aqueles que fazem plantão na defesa de um suposto neo-liberalismo advogam uma ingerência cada vez menor do Estado na educação, abrindo-a paulatinamente à exploração pela iniciativa

privada. Acontece que muitas vezes esses neoliberais, quase inimigos do Estado, tomam-no de assalto — não para destruí-lo, realizando o velho sonho anarquista, mas supostamente des-regulamentar a sociedade, tornando-a mais livre — e em lugar de desenvolver políticas públicas no campo da educação cuidam de dismantelar e sucatar o pouco que existe.

Essa tensão entre o público e o privado na educação brasileira atravessa toda a república e permanece na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Fala-se agora em duas modalidades de escolas: as públicas e as privadas, sendo que essas últimas se subdividem em lucrativas e não lucrativas. As não lucrativas, por sua vez, podem ser comunitárias ou confessionais.

Essa distinção entre as modalidades das escolas privadas tem o objetivo claro de permitir a alocação de recursos públicos para entidades privadas que trabalhem com a educação. Seria um absurdo que o Estado injetasse recursos públicos numa iniciativa privada funcionando no contexto do mercado e apta, portanto a auferir lucros desta atividade; por outro lado, se a escola, mesmo sendo gerida pela iniciativa privada não se coloca o lucro como fim último, mas sim uma atuação no sentido da promoção do indivíduo e da sociedade, que mal haveria em ela receber uma contribuição dos cofres públicos para a realização desta atividade comunitária ou mesmo filantrópica?

As escolas ditas confessionais, ou seja, ligadas a uma congregação religiosa, têm o impedimento teórico de visar ao lucro; outras instituições de caráter “filantrópico” também não teriam nele sua razão de ser; é verdade, entretanto, que poucas são as escolas privadas que não se encaixariam em nenhuma dessas modalidades constitucionalmente previstas, se nos afastamos do âmbito da educação infantil pré-escolar, onde elas dominam, posto que só mais recentemente a ação do Estado tem se intensificado nesse nível de

ensino, através das EMEIs — Escolas Municipais de Educação Infantil.

A ação dos defensores das escolas privadas é bastante clara: desqualificar o ensino público, impondo aquele oferecido na iniciativa privada como padrão de qualidade.

Não podemos pensar, entretanto, que esse processo acontece à revelia do Estado. Nas últimas décadas, temos assistido a uma ação do Estado na área da educação que, veladamente e sem grandes alardes, tem pactuado com o sucateamento do sistema público de ensino e aberto espaços para a atuação da iniciativa privada. Com esse processo o Estado exime-se cada vez mais de suas responsabilidades com a educação, embora ela seja uma figura constitucional. A reflexão parece ser a seguinte: se temos um ensino privado de uma qualidade tal que a iniciativa pública — burocratizada e ineficiente — não tem mesmo como acompanhar, por que não oficializar a educação como esfera primordialmente privada?

As conseqüências destas ações, sejam do Estado, sejam de grupos privatistas por ele toleradas — e até estimuladas, em alguns casos — sentimos até hoje, estejam elas ainda em vigor ou não. É verdade que com a redemocratização do país a partir dos anos oitenta temos visto diversas administrações municipais e estaduais progressistas comprometidas com a qualidade do ensino público; os resultados eficazes destas administrações, entretanto, não se têm feito sentir com a intensidade desejada.

Os administradores e educadores progressistas nessa incipiente democracia acabam por ser vítimas do mesmo instrumento que os leva ao poder e possibilita sua ação: o voto. Uma ação séria no campo da educação, traduzida na melhoria dos salários e condição de trabalho dos professores e na melhoria das condições e qualidade de ensino não são sentidas senão a médio e longo prazo; não trazem, pois resultados imediatos ao nível de votos numa próxima eleição. Já a construção de prédios — lembremos dos CIEPs e dos CIACs — se

não traz efetivas contribuições para a melhoria da qualidade do ensino, é muito mais visível para os eleitores e portanto fonte mais segura de votos.

A questão das relações do Estado com a educação no Brasil está, pois, muito longe de encontrar uma solução.

Por uma educação pública não estatal

Quando falamos em *educação pública*, pensamos, de forma quase que imediata, em *educação fornecida pelo Estado*, como se entre as duas expressões houvesse um laço, invisível e indissolúvel; mas será que conceitualmente podemos reduzir a educação pública apenas àquela fornecida pelo Estado?

Num movimento que ganhou mais ênfase durante as discussões que nortearam a redação da Constituição Federal promulgada em 1988 e que se agitou novamente em torno das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, alguns grupos — bastante heterogêneos em sua composição — defenderam e têm defendido através de seus poderosos lobbies que a educação pública não pode ser resumida à educação estatal, mas englobaria ainda outras modalidades de ensino. Um exemplo típico seria a parcela das escolas confessionais que defendem para si próprias o epíteto de escolas comunitárias, por pautarem-se em reais interesses sociais — calcados na chamada “opção preferencial pelos pobres” da Igreja Latino-americana — e não em meros interesses financeiros e empresariais, como as escolas privadas propriamente ditas.

À parte dos verdadeiros e honestos interesses sociais destas escolas, que em alguns dos casos realmente existem, não podemos deixar de explicitar que por trás desta simpática autodenominação passa, sorratamente, o interesse de conseguir acesso às verbas que o poder público destina à educação que, se não são no

montante que seria minimamente desejável para suprir nossas necessidades, também estão muito longe de serem desprezíveis. Assim, as ditas escolas comunitárias também receberiam verbas estatais que, a princípio, deveriam ser encaminhadas apenas e tão somente àquelas escolas cuja manutenção e gerência é função direta do Estado.

Para a questão que é de nosso interesse e deixando de lado o juízo ético-político sobre essas escolas comunitárias, essa sua ação (ou seu discurso, pelo menos) é importante e profícua, pois coloca em xeque a exclusividade do Estado em oferecer uma educação que seja pública, isto é, voltada para todos e para os interesses comuns. Se outros grupos sociais e/ou instituições também podem desenvolver um processo educacional público, será mesmo necessária essa onipresente e onipotente mediação do Estado?

Hoje vemos a educação, antes de tudo, como uma função do Estado, assim como a saúde; a iniciativa particular, no caso da educação, deve funcionar apenas no nível complementar ou de escolha ideológica dos pais. Esta escolha é, porém, bastante limitada, pois os currículos, atividades etc. são todos definidos, regulamentados e fiscalizados pelo Estado.⁴ Mas por que é precisamente esta a visão socialmente dominante entre nós?

Se estudamos a questão conceitual do Estado moderno e a gênese da instrução pública, fica claro que a educação como função do Estado é um fenômeno histórico, bem definido e bem caracterizado; podemos precisar como, quando e por que surgiu, como se desenvolveu, como se dá o funcionamento dos vínculos com o Estado, a que interesses ela esteve e está vinculada, quais foram seus sucessos e seus fracassos e por que eles se deram.

Uma das funções determinantes na gênese histórica da instrução pública, talvez mesmo a mais importante, foi a da promoção da nacionalidade. Em um contexto bem específico da Europa da época, tratava-se de incutir

na população um sentimento cívico de nacionalidade que fortalecesse os laços eminentemente políticos que possibilitavam a constituição dos Estados nacionais. Uma população largamente ignorante que pouco ou nada conseguia enxergar além de sua estreitíssima esfera social precisava ver crescer em si mesma um senso de abrangência quase que impensável: camponeses que nada conheciam além das terras em que trabalhavam e das poucas pessoas com quem tinham contato, aldeões que muito raramente conseguiam ultrapassar os limites da vila precisavam, de repente, conseguir intuir limites geográfico-territoriais e populacionais muito além de suas capacidades, para poder abarcar em si o conceito de nação e o de nacionalidade. A conceituação, porém, não era o bastante: era preciso criar laços afetivos; o indivíduo precisaria sentir-se parte integrante da nação para defendê-la, se preciso até com a própria vida. Sem dúvida alguma, a criação de laços sociais, profundamente entranhados nos indivíduos, criaria uma “amarração” muito mais forte. Podemos aqui traçar uma analogia com a teoria do poder de La Boétie: quanto mais disseminado entre os indivíduos o sentido da nacionalidade, mais forte torna-se a Nação mesma.

Neste contexto, urgia que aqueles indivíduos, em sua maioria iletrados e ignorantes, desenvolvessem uma maior capacidade de abstração e conceituação, o que só seria possível através da instrução, à qual eles só poderiam ter acesso caso as condições fossem enormemente facilitadas. A educação pública tinha, pois, no momento de sua origem, uma função política específica e importante a cumprir — significava a manutenção e o crescimento do próprio Estado — além de, é claro, acalmar os ânimos das massas que reivindicavam melhores condições sociais de vida.

O processo que acontece tardiamente no Brasil é análogo a este, embora mudem bastante as especificidades; a importação das idéias, porém, tanto do lado dos trabalhadores, cada vez mais influenciados pelo

crescente fluxo de imigração européia que trazia para cá as “visões da modernidade”, quanto do lado dos republicanos que, profundamente embebidos pelo positivismo europeu, vislumbravam um destino de “ordem e progresso” onde a educação é peça-chave, garante a implantação de nosso sistema de instrução pública, muito embora os interesses do Estado sejam outros.

Voltando ao momento presente, não são poucos os que afirmam que o país vive hoje uma crise de nacionalidade, e que urge que despertemos o sentimento cívico na população. A campanha ganha a mídia de forma nada subliminar, mas intensamente: a grande imprensa, o rádio e a televisão pululam de discursos cívicos e nacionalistas; não bastando isso, novelas começaram, nos últimos anos, a tratar o tema e até mesmo o *marketing* assume uma feição cívica, com o nacionalismo sendo usado para vender de sabonetes a serviços bancários. Numa outra face da moeda, empresários abandonam seus interesses privados para assumir, na feição pública, uma imagem de “defensores da pátria”, de preocupados e comprometidos com a situação político-social do país.⁵

Correndo o risco de sermos crucificados pelos defensores do “pensamento politicamente correto” — essa outra pérola da modernidade! — cabe aqui que enfrentemos o problema com a profundidade conceitual que ele merece. Devemos, pois, colocar a questão: precisamos realmente desse sentimento de nacionalidade? Ou, aprofundando ainda mais: tem algum sentido para nós o nacionalismo?

Para assegurar a pretendida profundidade da resposta, faz-se imprescindível que busquemos o apoio da filosofia da cultura numa obra fundamental de Gilberto de Mello Kujawski, *A Crise do Século XX*. Nessa obra, ele analisa a crise contemporânea como, antes de tudo, a crise da modernidade, apoiado um pouco mais em Ortega y Gasset e um pouco menos em Julián Marías. Nessa análise, ele nos mostra que um dos

conceitos cânones da modernidade é exatamente o conceito de Nação, e orteguianamente demonstra que as nações não nascem nem da unidade lingüística nem das fronteiras territoriais comuns mas, ao contrário, que essas duas características são decorrentes do próprio ato originário de uma nação: o pacto político. Esse pacto é um ato cotidiano, refeito e recriado a cada instante, lançando-se, como *utopia*, ao futuro. Após demonstrar que a idéia de nação representa um avanço astronômico em abstração, se comparada com a *polis* grega ou a *urbs* romana, nas quais, dada a limitação no tamanho populacional havia um relacionamento face-a-face entre os indivíduos e, portanto, uma instituição política mais direta, ele afirma que a nação, ao contrário, é a constituidora dos indivíduos.

Para manter essa abstração constituinte dos indivíduos é preciso, porém, que eles a recriem permanentemente através do pacto; a estabilidade temporal de uma nação reside na re-criação contínua, *ad infinitum*, de sua instabilidade. Daí o fato de a educação ser de suma importância na construção e manutenção de um projeto nacional. Não se constrói uma nação, assim como ela não pode viver, sem o concurso direto de toda a população, e a educação vai justamente criar e animar os laços de civismo que constituirão o orgulho da nacionalidade — algo puramente artificial e abstrato, portanto.

Assim, se realmente pretendemos fazer deste país uma nação,⁶ a educação e a mídia terão importância capital. Mas é aqui que a filosofia da cultura de Kujawski vem em nosso apoio: faz sentido a defesa da construção de um projeto nacional para o Brasil hoje?

O que o filósofo orteguiano vai demonstrar é que a América Latina em geral e o Brasil em particular “perderam o bonde da modernidade”; essencialmente, nós nunca fomos modernos, pois as condições histórico-culturais de nossa região estiveram sempre muito distantes das condições européias, o palco por

excelência da modernidade. Deixando de lado a pluralidade de conceitos que sustentam a modernidade e atendo-nos apenas a um deles, o de nação, podemos afirmar, com toda certeza, que os países latino-americanos jamais se constituíram em nações como as européias, assim como os Estados Unidos da América nada mais são do que uma federação de cinqüenta Estados.⁷ Mas, hoje, com a crise da contemporaneidade, a própria nação está em crise; o possível desenvolvimento político das atuais nações deve dar-se no sentido de uma supranacionalidade, com a diluição do poder dos Estados-nações.⁸

Deste modo, a crise da modernidade não é a nossa crise, assim como a busca de uma nova alternativa política, mais abrangente, para os Estados-nação não é, necessariamente a nossa busca. É neste contexto que levamos uma certa vantagem sobre a Europa: por não sermos modernos, é muito mais simples para nós superarmos a crise da modernidade, achar nosso caminho próprio e particular, como também afirmava, partindo de um outro referencial, o francês Félix Guattari, ao explicar que a criatividade européia está morta, e que a esperança da humanidade hoje reside na inventividade do assim chamado Terceiro Mundo.⁹

Podemos, sem dúvida alguma, engajarmo-nos no projeto de encontrar a modernidade, a despeito do atraso histórico e da busca que se assemelharia a correr atrás de um crepúsculo que a cada instante mais e mais prenuncia o anoitecer, e aí a construção de um projeto nacional será de extrema importância e a educação pública terá seu papel cívico a desempenhar, de forma determinante. Mas qual seria o sentido de buscar uma fórmula histórica que se “desmancha no ar”, parafraseando Marx?

Mas, se mais sabiamente, optarmos por dedicarmos-nos socialmente a um projeto inovador e transformador em sua singularidade, teria então sentido o papel que tradicionalmente se atribui à educação pública? Não

deveria ser ela profundamente reformulada, passando a ser construída comunitariamente, com o trabalho e o engajamento responsável dos indivíduos, em consonância com o caminho escolhido que, pensamos, deveria ser o do desenvolvimento de uma nova vivência comunitária, que resgatasse para a ação política a dimensão da ampla participação popular?

Fechada esta contextualização histórico-conceitual, podemos retomar, agora melhor amparados, o problema da educação pública como função exclusiva do Estado e perguntar: se não existem já as bases históricas que dariam sentido para um amplo sistema de educação pública estatal, o que leva parcelas tão significativamente esclarecidas e engajadas da população a reivindicá-la tão intensamente?

Em meio à multiplicidade de sentidos que permeia toda situação concreta, duas circunstâncias aparecem como as principais e determinantes a suscitar tal reivindicação. De um lado, é significativo o fato de a sociedade estar imersa na ideologia liberal, tão competentemente trabalhada e distribuída pela burguesia nos últimos séculos. Essa ideologia liberal está de tal modo entranhada no imaginário social e na consciência individual do homem contemporâneo, que mesmo os críticos do liberalismo acabam por desenvolver, em última análise, um esquema de pensamento que é análogo ao do liberalismo; isto é, não existe um novo paradigma de pensamento, mas variações positivas e negativas de um mesmo paradigma. Sartre argutamente afirmou a mesma coisa em seu *Questão de Método*, ao definir o marxismo como a filosofia insuperável de nosso tempo; dizer que enquanto não forem superadas as condições histórico-sociais que deram origem ao marxismo não surgirá uma nova filosofia, é afirmar que o marxismo, apesar de expor e desmontar a lógica do capital, continua, em última instância, a desenvolver a mesma lógica.¹⁰

A lógica implacável do liberalismo instalou em cada

um de nós, como corpo social, a idéia de que o Estado é o provedor da sociedade; sem Ele nada somos, sem Ele, o grande Senhor Civilizador, somos feito bárbaros em luta pelo fogo. Assim, acostumamo-nos à cômoda situação de termos um “indivíduo coletivo”, superior a nós mas que, no final das contas, é constituído por nós mesmos, que amavelmente assume por nós as nossas responsabilidades, como a de educar às nossas crianças. Não nos debruçaremos aqui sobre os traços psicanalíticos do ser humano que o levam a fugir de suas responsabilidades, de resto já bem explorados por investigadores da psiquê humana como Erich Frömm ou Wilhelm Reich, por exemplo, ou mesmo por filósofos como o próprio Sartre anteriormente citado;¹¹ basta-nos assinalar que, inconscientemente, preferimos deixar por conta do Estado a tarefa de educar do que tomá-la para nós, com todas as responsabilidades que isso significaria.

De outro lado, a segunda circunstância que anunciávamos diz respeito ao fato de o Estado ter tomado gosto pela atividade da educação. Sem sombra de dúvida, o “indivíduo coletivo” que se exprime na abstração do Estado tomou consciência do poderoso instrumento que tão inocentemente foi colocado em suas mãos e, não maquiavelicamente — o que significaria uma ação consciente na perspectiva valorativa —, mas como resultado de sua própria lógica interna, de seu modo de ser, arvora-se em Senhor Civilizador, Pedagogo-Mor das Massas Incultas que, sozinhas, estariam destinadas a perecer.

Em outras palavras, experimentamos dois fatos complementares que se reforçam reciprocamente: os indivíduos fogem à sua responsabilidade deixando a educação a cargo do Estado e passando a exigí-la deste; este, por sua vez, toma gosto pela idéia e não quer mais abandoná-la, fiscalizando mesmo as atividades educacionais que se colocam fora de seu raio de ação ou, pelo menos, tentam construir-se à sua sombra.

O fato é que o fenômeno ideológico é muito mais amplo e, portanto, tem uma importância maior do que aquela que deixa antever certo reducionismo marxista. Para além da falsificação do real e da “câmara escura” que inverte a realidade, a ideologia pode e deve ser compreendida, em horizontes menos estreitos, como fenômeno encarnado no cotidiano da existência concreta. Não estamos negando a importância da *Ideologia Alemã*, que é magistral na análise do fato estrito que ela própria se coloca como objetivo, mas apenas afirmando que outras análises, como as de Max Weber ou as de Wilhelm Reich na *Psicologia de Massas do Fascismo*, por exemplo, podem nos trazer uma visão muito mais abrangente do fenômeno. Se escaparmos de nossa cegueira habitual, conseguindo ao menos vislumbrar a multiplicidade do real, poderemos entender a importância que a educação assume para o Estado, como os anarquistas, dentro de sua relativa ingenuidade, perceberam e denunciaram já há tanto tempo.

Se tomamos a ideologia como parte do aparelho reprodutor do Estado e da estrutura social que ele gerencia, percebemos que a escola é, ainda hoje, um poderoso veículo ideológico nas mãos do Estado, embora esteja cada vez mais perdendo terreno para os meios de comunicação de massa.¹² Como a educação não acontece apenas no contexto da instituição escolar, não é nenhum absurdo prever que o Estado cada vez mais se utilize da mídia, não só como veículo de informação ideológica, mas também como veículo de educação ideológica, o que já está implícito em alguns projetos de ensino à distância desenvolvidos pelo tecnicismo da década de setenta,¹³ cujo exemplo mais próximo hoje provavelmente esteja representado nos *Telecursos* e mesmo nas *Telesalas*. Deixando de lado os futurismos, hoje a escola ainda é um veículo importante para levar a amplas camadas da população, em idades em que são mais facilmente influenciáveis,

a ideologia que o Estado quer ver disseminada entre a população.

Alguém poderia objetar que, no caso brasileiro, o descaso que o Estado vem, há décadas, apresentando com relação à educação, refutaria essa tese. Entretanto, esse suposto descaso do Estado é também uma ação política e ideológica muito clara: oferecer uma educação de baixa qualidade ou mesmo não oferecer vagas em quantidade suficiente para atender às necessidades da população mais carente é deixá-las, cada vez mais, à mercê de um veículo mais dinâmico na difusão ideológica e menos crítico, por ser apenas receptivo que, a cada dia, chega a um maior número de lares, a televisão. Não caímos aqui, porém, no discurso *demodé* de ver na televisão a “monstra condenada, a fenestra sinistra”,¹⁴ pois é óbvio também seu conteúdo positivamente educativo, desde que bem utilizado. O fato é que o aparente descaso do Estado com a educação pública pode mascarar um interesse muito grande em dar ao povo uma ilusão de educação; ainda em meados do século passado, Proudhon afirmava que a educação das massas não passava de rudimentos:

“O que querem para o povo não é a instrução; é simplesmente uma primeira iniciação aos rudimentos dos conhecimentos humanos, a inteligência dos signos, uma espécie de sacramento de batismo intelectual, consistente na comunicação da palavra, da escrita, dos números e das figuras, mais algumas fórmulas de religião e de moral. O que lhes importa é que, ao ver estes seres que o trabalho e a mediocridade do salário mantêm em uma barbárie forçada, desfigurados pela fadiga cotidiana, curvados sobre a terra, as naturezas delicadas que constituem a honra e a glória da civilização possam constatar, ao menos, nestes trabalhadores condenados ao penar, o reflexo da alma, a dignidade da consciência e que, por respeito a eles mesmos, não precisem envergonhar-se demais pela humanidade.”¹⁵

Além do caráter de disseminação da ideologia, constituindo-se no aparelho de Estado que garante a reprodução da produção, poderíamos agregar também à importância ideológica da escola para o Estado a noção weberiana de que a escola não é um instrumento de dominação propriamente dito, mas sim um instrumento de legitimação da dominação.

Posto que concordemos, pelo menos em parte, com a importância ideológica da escola para a manutenção da instituição política do Estado e do sistema social que ela suscita, seja no aspecto da disseminação dos conteúdos e formas ideológicas, seja no aspecto da legitimação mesma da dominação, consideramos como absolutamente inócuas — para não taxá-las de absurdas — as discussões que desenvolvem-se no sentido de exigir socialmente a melhoria da qualidade, a maior democratização do sistema público de ensino e a sua atuação para o resgate da cidadania do povo brasileiro. Passaremos a discuti-las, começando pela última, dado seu caráter mais globalizante.

A questão da educação como promotora da cidadania está, também, intimamente ligada à gênese histórica dos sistemas de instrução pública. Durante a Revolução Francesa, tratava-se de transformar o súdito, que apenas obedecia, em cidadão, que teria participação efetiva nos destinos da nação; para nós, após décadas vivendo sob regimes políticos que pouco ou nada respeitavam os direitos individuais e sociais, trata-se, argumentam seus defensores, de resgatar na população a consciência de seus direitos e deveres político-sociais. Mas, como belos discursos podem perfeitamente mascarar práticas sociais inócuas ou até mesmo impossíveis, cabe-nos perguntar: a cidadania, essa “noção ligada aos tempos heróicos”,¹⁶ pode, realmente, ser construída ou mesmo resgatada através da educação?

Primeiramente, precisamos colocar com muita clareza o caráter de historicidade do próprio conceito

de cidadania; uma coisa era ser cidadão numa *polis* grega, outra muito diferente era o ser no calor revolucionário da França de fins do século dezoito, assim como outra coisa ainda é ser cidadão na sociedade contemporânea que pretendemos democrática. Procurando na filosofia política contemporânea o sentido da sociedade democrática, Patrice Canivez conclui que ser cidadão nessa sociedade é ser um “governante em potencial”.¹⁷

Uma educação para a cidadania na sociedade democrática consistiria, pois, em preparar cada indivíduo para que seja um possível governante dessa sociedade; em outras palavras, formar não indivíduos passivos, mas indivíduos potencialmente ativos, que podem entrar em ação a qualquer momento, de acordo com os desenvolvimentos políticos da sociedade. Esta noção poderia dar sustentação para uma certa visão “militantista”, que procura fazer da escola um local de proselitismo político; nada mais errado, na concepção de Canivez: a escola é o espaço da cultura, e nela a construção da cidadania deve dar-se neste âmbito. Baseada em Eric Weil, mostra que a escola não é o lugar da política, isto é, um espaço de militância, mas é um lugar essencialmente político, pois é nela que se assimila toda a base conceitual necessária para a ação política eficaz.¹⁸

A educação do cidadão deve, pois, circunscrever-se muito mais ao campo da cultura do que ao da política propriamente dito, o que em nada diminui o seu caráter essencialmente político. Para a constituição de uma sociedade democrática, a educação do cidadão deve privilegiar o aprendizado e o exercício do diálogo, base da própria democracia.

A relação da educação com a cidadania só tem sentido, então, se tomada num aspecto bastante restrito, delimitado pela historicidade da cidadania que ela vai promover; assim, não é o mesmo sistema público de ensino idealizado para produzir a transformação do

súdito em cidadão durante a Revolução Francesa que vai produzir o cidadão ativo de uma sociedade democrática contemporânea. Dadas as características desse novo cidadão, seria interesse do Estado financiar um sistema de ensino que o produzisse? Discutiremos essa questão quando abordarmos o aspecto da democratização do ensino público, pois ambas estão muito intimamente relacionadas.

Passemos à discussão do primeiro aspecto dos três que havíamos levantado anteriormente, o que diz respeito à reivindicação da melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo sistema estatal de educação. Já ficou mais do que claro que o Estado percebe a necessidade de oferecer às massas uma certa educação; sem dúvida, não a escola que queremos, mas a escola que Ele quer, embora na maioria das vezes os mecanismos de convencimento ideológico dos quais falamos funcionem perfeitamente, e sejam mais do que suficientes para garantir que aquilo que nós queremos — ou pensamos querer — seja exatamente aquilo que Ele quer.

Assim, a escola pública que temos é a escola pública que o Estado nos quer financiar, seja ela legitimadora da dominação, seja ela o mecanismo distribuidor de um arremedo de educação que mantenha o povo em um estado de semi-ignorância e apatia político-social, pareça isso um descaso do Estado com a educação pública ou não.

A reivindicação de uma educação pública de qualidade, deste modo, parece encontrar limites muito estreitos; enquanto ela significar o atendimento de uma necessidade do Estado liberal de prover o sistema de produção com profissionais tecnicamente melhor preparados, pode até encontrar eco nos administradores da educação estatal e ser atendida, virando mesmo ponto de pauta dos discursos oficiais. Ir muito além disso, porém, parece-nos improvável. Uma educação de qualidade, o que significaria proporcionar aos

educandos condições para que assimilem não só o conjunto do legado cultural historicamente produzido pela humanidade, mas também condições para que se tornem metodologicamente aptos a produzir eles mesmos o saber científico, afasta-se demasiado de uma mera capacitação tecnológica para um sistema de produção um pouco mais desenvolvido. Ora, não sejamos ingênuos: uma educação deste tipo choca-se frontalmente com os interesses estatais, seja de disseminação ideológica, seja de legitimação da dominação; tal educação impossibilitaria o objetivo da dominação ideológica e da manutenção da ordem social e, mais ainda, seria ela própria uma subversão dessa ordem, pois colocaria em xeque o sistema de exploração e distribuição desigual da produção social. Deste modo, seria paradoxal esperar do Estado uma educação pública de qualidade, obviamente tomando por princípio que a distribuição dessa educação fosse justa, alcançando amplas camadas da sociedade e não apenas uma elite de privilegiados, preparada para assumir os cargos da tecnocracia.

Alguns eminentes educadores e filósofos brasileiros da educação, trabalhando na produção de análises e concepções dialéticas da educação, têm colocado a questão da qualidade do ensino; um bom exemplo estaria no da Pedagogia Histórico-Crítica¹⁹, que defende que a escola pública deve dar instrumentos às classes desprivilegiadas para que possam enfrentar a burguesia em pé de igualdade no processo da luta de classes. E este instrumental de luta estaria representado justamente no acesso a um ensino de qualidade, como o que vimos discutindo. Como concepção pedagógica que se propõe pensar dialeticamente a educação e a ação transformadora em seu contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica é bastante coerente com seus princípios; mas tentando enxergar através dos monstruosos e abstratos olhos do “Leviatã” — um imenso olho formado por milhões de olhos,

provavelmente diria Hobbes —, teria praticidade tal concepção pedagógica?, isto é, permitiria — e ainda mais, financeira — o Estado tal educação?

Não, não estamos propondo a volta às teorias crítico-reprodutivistas da década de setenta, que cairiam no impasse da impossibilidade da ação educacional transformadora, mesmo porque tais teorias já foram desmanteladas por autores do calibre de Georges Snyders²⁰ e pelo próprio Saviani; entretanto, se aceitamos as concepções filosófico-políticas do Estado aqui discutidas e estamos falando da escola essencialmente como unidade de um sistema público-estatal de ensino, não que a luta de classes seja inexistente ou impossível no espaço social da escola, mas existem limites estreitos para a ação daqueles que procuram fazer da escola sua trincheira de lutas, seja em que aspecto for.

Poder-se-ia objetar que o Estado somos nós, que ele é nada mais do que o representante e promotor da rousseauniana “vontade geral” e que cabe ao conjunto da sociedade fazer com que o Estado promova e implemente a educação pública que queremos. Retrucaríamos, então, com a própria pergunta que intitula este capítulo: seria necessária essa intermediação do Estado para a realização de nossos interesses sociais?

Devemos reiterar que não discordamos do fato de que existem no sistema educacional público-estatal brechas que podemos usar para o desenvolvimento de um processo de auxílio à transformação da realidade social — já que a escola sozinha é incapaz de mudar toda uma estrutura social. O Estado, porém, continua o gerenciador da educação pública, e absolutamente nada nos garante que, a qualquer momento, ele não venha a retomar o absoluto controle do processo, destruindo os esforços coletivos que buscavam uma melhoria no ensino das classes populares, afrontando o próprio poder do Estado. Entretanto, se há o caminho da ação nas

brechas deixadas pelo Estado, há também uma multiplicidade de caminhos novos a serem criados, à margem da ação estatal... Mais interessante seria que buscássemos novas formas de fazer social, afrontando diretamente a instituição Estado, e não servindo-nos dela, habitando suas brechas como nossos milhões de miseráveis habitam as brechas no concreto dos grandes viadutos de nossas ricas metrópoles.

Deixando um pouco de lado a questão da qualidade de ensino, à qual voltaremos adiante ao discutir o conjunto dos três aspectos problemáticos das reivindicações progressistas em relação ao sistema público de educação, passaremos agora ao aspecto mais diretamente político dos três, o da democratização do ensino público.

Esse aspecto divide-se em duas questões principais: de um lado, democratizar o acesso à escola, que significa estendê-la o máximo possível, até abarcar toda a população; de outro lado, democratizar a vivência política na escola, que se traduziria no desenvolvimento de um processo de educação cívica, de formação de um “cidadão consciente”.

Quanto à primeira questão, muito pouco resta a ser dito, pois democratizar o acesso à escola pública consiste, do ponto de vista lógico, na própria essência do sistema: se é público, deveria ser necessariamente dirigido a todos, a toda a população. Neste aspeto, é bastante questionável chamar de público um sistema de ensino que não consiga abarcar, na prática, a totalidade da população em idade escolar, como é o caso do sistema de educação brasileiro contemporâneo em que, antes mesmo de faltar qualidade, falta vaga para atender completamente à demanda.

Já a segunda questão ligada a este último aspecto é mais profunda e mais complexa, oferecendo uma maior margem para discussão. Devemos, de antemão, enunciar a tese que será trabalhada, e que pode ser resumida na seguinte fórmula: “a *extremização da*

vivência e da gestão democrática na escola pública leva, necessariamente, ao rompimento desta com o Estado, assim como a extremização da gestão democrática do Estado leva à sua própria destruição.”

A tese acima enunciada está diretamente ligada à questão da relação entre o poder e a democracia, que, tomada em seus princípios políticos e levada às últimas conseqüências, significa que a democracia só tem sentido no contexto da existência do poder que, por sua vez, pressupõe a existência da dominação; se não há domínio de uns sobre outros, não há poder e não é necessária a organização deste poder. Sendo a democracia uma das formas de organização do poder — aquela que, por princípio, tenta minimizar o seu exercício, dividindo-o entre o maior número possível de indivíduos —, se não há poder, temos a completa autonomia individual e aí já não há mais lugar para a própria democracia. Em outras palavras, levar a democracia às últimas conseqüências significa a destruição da própria democracia ou, se preferirem, também poderíamos dizer que a verdadeira democracia seria a extinção do poder personificado e, assim, só existiria democracia de fato no contexto da absoluta autonomia.

Superando a discussão conceitual, dela podemos auferir que existe um limite muito definido para o discurso democrático e que se torna ainda mais nítido para a ação democrática, sendo que este limite é a própria razão de sua existência: levada até seus limites, a ação democrática implica na dissolução do poder e na destruição da própria democracia, ou na instituição da verdadeira democracia, mas aí a ação que leva até sua instituição não passaria de uma ação *pró-democrática*, ou mesmo *pré-democrática*...

Sintetizando, a democracia — por mais absurdo e reacionário que possa parecer para a mentalidade liberal que, como afirmamos, encontra-se disseminada ideologicamente entre nós — só tem sentido enquanto

expressão de um sistema de poder, de dominação, por mais que represente um abrandamento da própria dominação.

Voltando ao contexto da educação, os discursos que se arvoram em “progressistas” lutam por uma maior democratização da escola pública. Depois de muita luta política e social, sem dúvida alguma presenciamos uma série de conquistas que, entretanto, colocam-se dentro de um limite muito específico, limite este que o Estado faz toda a questão de mascarar. A educação pública é democrática, ou pode sê-lo, até onde interessa ao Estado; não podemos, porém, nos enganar: assim que essa democratização colocar em risco suas instituições políticas — se é que ela pode chegar a tanto — ela será imediatamente desviada, abrandada ou mesmo extinta.

Para compreender melhor este tríplice aspecto da educação pública — a melhoria da qualidade, a promoção da cidadania e a democratização — gostaria de buscar no folclore infantil e na fábula, esse imenso depositário do imaginário coletivo que tem o poder de, através da simplicidade da palavra, desvendar a alma humana, a metáfora perfeita: passeamos no bosque, enquanto “Seu Lobo” não vem... Brincamos de democracia na escola — se me permitem brincar com essa coisa tão séria... — enquanto o “Lobo Estado” não aparece; mas, se tomarmos o “caminho do rio”, aquele que os poderes constituídos — os pais — nos alertaram para não seguir, se afrontarmos o território de domínio do “Lobo Estado”, claramente demarcado, aí ele aparece, implacável...

No confronto, experimentamos duas situações-limite: ou somos devorados pelo “Lobo Estado” ou o matamos. A convivência só é possível quando habitamos territórios diferentes (“esta cidade é pequena demais para nós dois!”), não sendo, portanto, con-vivência.

O que tentamos exprimir através desta pequena brincadeira metafórica é que, na vivência política no território do Estado, as ações progressistas encontram limites muito próximos. Não que elas não sejam

possíveis, são até mesmo louváveis, embora sua eficácia política, se as tomarmos em suas últimas conseqüências, seja dubitável.

Já deixamos claro que, do ponto de vista da qualidade, a escola que queremos — falando na perspectiva das camadas progressistas da sociedade, que buscam a igualdade e a justiça sociais — não é aquela que o Estado capitalista quer; o assumir do discurso da qualidade de ensino pelas esferas oficiais significa, no limite máximo, a busca de melhor qualificação de trabalhadores, exigida pela complexificação tecnológica da indústria. Forçar socialmente o Estado a oferecer a escola que queremos, que seria um instrumento a mais no processo de luta pela transformação desta sociedade, seria levar a uma situação-limite em que o conflito só poderia ser resolvido através do confronto, estando o Estado numa posição tática privilegiada para resolvê-lo a seu favor.

Na perspectiva da promoção da cidadania e da democratização do ensino que, em última análise podem ser reunidas numa única, dado que a promoção da cidadania não se daria jamais através de discurso mas, como vimos anteriormente, através da assimilação dos conceitos básicos para a compreensão da vivência política, além do aprendizado de uma ação que, se não é estritamente política no contexto mais geral, o é ao nível específico da convivência em uma comunidade, a própria escola, estando aí de certo modo representada a sua democratização, a questão não é menos complexa. Assim como a extremização da gestão democrática da escola leva ao rompimento com a estrutura de poder sustentada pelo Estado capitalista e, conseqüentemente a um necessário rompimento com esse próprio Estado, a realização de um processo educacional que seja responsável pela formação de um cidadão no real sentido contemporâneo que a palavra alcança, e de um cidadão de fato e não apenas de direito, representa, também, o acirramento de um confronto com o Estado que,

enquanto provedor e gerenciador dessa educação, não teria o mínimo interesse em mantê-la nessas condições.

Ao levantar essas críticas, que buscam o sentido último de uma educação pública e de suas necessárias relações com o Estado, não pretendo, de modo algum, defender a impossibilidade de uma ação político-pedagógica progressista no contexto do sistema público de ensino. Também não pretendo, como já foi frisado anteriormente, retomar as críticas produzidas no contexto das teorias crítico-reprodutivistas, que de resto já foram superadas por teorias mais lúcidas e abrangentes. Meu objetivo foi trazer para a discussão uma perspectiva que, se não é nova, estava há muito esquecida, ou feita esquecer pela intensa repressão social e política. Os anarquistas procuraram sempre construir alternativas pedagógicas aos sistemas públicos de ensino, como forma de escapar das óbvias limitações de uma educação comprometida com o Estado, o máximo representante e depositário do poder social.

Não, a mediação do Estado não é absolutamente necessária; os grupos sociais poderiam perfeitamente organizar e gerir os seus próprios sistemas de ensino, escapando das perniciosas influências desta instituição que, ao fazer-se o Mediador, constitui-se, na verdade, em Interventor, gerenciando a educação que ele julga necessária e desejável e não exatamente aquela que o grupo social deseja.

Na perspectiva do modelo sócio-político da oposição Estado *versus* sociedade, podemos perceber que, embora aquele deva constituir-se na instância político-administrativa desta, sua ação dá-se no sentido de manter e perpetuar essa estrutura social; para aqueles que se propõe às atividades de transformação da estrutura social, abrem-se, portanto, duas perspectivas de ação: trabalhar com as armas políticas do próprio Estado, sustentados por uma concepção filosófica que, se afasta-se radicalmente daquela que exprime essa

estrutura social, em última instância não abandona a lógica que estrutura essa concepção; tal parece ser a situação dos socialismos marxiano e marxista, que defendem o “assalto ao Estado” como arma para a transformação. A outra perspectiva seria buscar a transformação já nos próprios meios, assumindo armas de luta que não são as mesmas usadas pela estrutura social vigente; no caso específico, negando o próprio Estado de antemão, e não apenas após a tomada do poder social, o que, em linhas gerais, caracteriza a situação do socialismo libertário, ou anarquismo.

No contexto educacional em geral, e no da educação pública também, os conceitos anarquistas representam um outro paradigma de pensamento, pois afastam-se tanto do liberalismo ou neo-liberalismo quanto das visões socialistas de inspiração marxista. Assumir a perspectiva anarquista não significa negar a eficiência de nenhuma das outras, mas sim a tentativa de um caminho diferente que, se traz determinadas inovações, não deixa de apresentar também suas dificuldades, como o assumir abertamente a luta contra o Estado, com toda as conseqüências que ela deva trazer.

No paradigma anarquista, a educação pública não é e nem deve ser uma função do Estado, mas sempre uma responsabilidade da comunidade, da sociedade. Assim, cada grupo social deve se auto-organizar para constituir seu sistema de ensino, definindo-lhe os conteúdos, a carga-horária, a metodologia, os processos de avaliação etc., sempre num regime de autogestão.

A ação político-pedagógica norteada por este outro paradigma implica, claro, numa responsabilidade imensamente maior de toda sociedade e em muito mais trabalho por parte de todos, estejam diretamente envolvidos com a escola ou não. Tal responsabilidade ganha contornos ainda mais abrangentes ao lembrarmos que estamos, todos, acostumados a esperar do Estado paternalista a resolução dos nossos problemas. O paradigma anarquista apresenta também os seus

problemas, talvez mais complexos até, mas problemas que devem ser encarados de frente, do mesmo modo que deixar a adolescência assumindo cada vez mais as responsabilidades pela maturidade da “idade da razão” tampouco é um processo simples e sem traumas, mas do qual não podemos jamais fugir...

Notas

¹ Este artigo retoma considerações desenvolvidas em minha tese de doutorado *Autoridade e a Construção da Liberdade: o paradigma anarquista em educação*, apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp em 1993, e de textos já publicados em outras revistas.

² *Da Revolução Francesa aos começos da terceira República* in Maurice Debesse, *História da Educação*. São Paulo, Nacional, 1977, p. 338.

³ Apud Lorenzo Luzuriaga, *História da Educação Pública*. São Paulo, Nacional, 1959, p. 44.

⁴ A situação ideal, apresentada no texto, tem sido cada vez mais desestruturada no Brasil dos últimos anos; como o Estado tem sido incapaz de oferecer educação na quantidade — para nem tocar no aspecto da qualidade — de que a sociedade necessita, abre cada vez mais espaço para a iniciativa privada, como forma de reparar essa defasagem. Entretanto, pratica uma fiscalização mais intensa sobre as escolas particulares — justificável, em alguns casos — do que sobre as suas próprias, imiscuindo-se inclusive nas questões de fixação das mensalidades e reajustes salarial dos professores, como pudemos acompanhar cotidianamente pela grande imprensa.

⁵ Seria curioso, não fosse trágico, percebermos o outro lado do nacionalismo: a xenofobia e o racismo que alimentam as diversas formas de fascismo, agora reeditadas pelos grupelhos fascistóides que infestam as periferias das grandes cidades, tanto na Europa como no Brasil; no fundo, o nacionalismo que alimenta sua covarde violência nada mais é do que resultado de um processo de criação de um sentimento abstrato de “nacionalidade”, criado e desenvolvido séculos atrás, com o objetivo de unir os povos de determinadas regiões!

⁶ Podemos lembrar aqui de uma canção de Caetano Veloso, gravada em seu disco de 1987, que equaciona muito bem o impasse político brasileiro, dentre outros, em versos como esses: “E quem vai equacionar as pressões/ do PT e da UDR/ e fazer dessa vergonha uma nação?” (“Vamos Comer”).

⁷ Gilberto de Mello Kujawski. *A Crise do Século XX*. São Paulo, Ática, 1988, p. 114.

⁸ Um exemplo desses blocos supranacionais são os blocos econômicos, como a Comunidade Européia, o Mercosul etc. Por outro lado, não podemos deixar de assinalar as análises que Toni Negri e Michael Hardt desenvolvem em *Império* (Rio de Janeiro, Record, 2001).

⁹ Cf., por exemplo, os ensaios de *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*, São Paulo, Brasiliense, 1985, 2ª ed. ou os de *Micropolítica: cartografia do desejo*, com Suely Rolnik, Rio de Janeiro, Vozes, 1986. Numa palestra na FAU-PUCAMP nos idos de 1985, Guattari afirmava, entusiasmado, que a criatividade e inventividade já morta na arquitetura européia, estava mais que presente nas favelas brasileiras, onde do quase-nada arrancava-se um teto, uma habitação...

¹⁰ A própria concepção da tática política de Marx corrobora essa tese: embora considere que seja necessário destruir o Estado para construir a nova sociedade (comunismo), ele afirma a necessidade de assumir o controle político do Estado para, depois, destruí-lo. Deste modo, a tática a ser usada contra o capitalismo é a mesma tática dele e a lógica desta tática, quer intitule-se dialética ou formal é, no fundo, a mesma; de certo modo isso explicita o receio de assumir a esquizofrenia de uma outra lógica, completamente diferente para a opor à lógica liberal/capitalista. É nesse sentido que Deleuze e Guattari abordam a esquizofrenia como essencialmente revolucionária, por desterritorializar completamente os sentidos do capital, em *Capitalisme et Schizophrénie*.

¹¹ Ver Erich Frömm, *O Medo à Liberdade*, Wilhelm Reich, *Psicologia de Massas do Fascismo*, dentre outros, e em Sartre, as relações entre liberdade, responsabilidade e angústia, em *O Ser e o Nada*.

¹² Na década de trinta, Reich afirmava na *Psicologia de Massas do Fascismo* que a escola tomava cada vez mais da família e da Igreja a função de transmissão ideológica e formação das novas gerações, fato que consolidou-se nas últimas décadas, como podemos constatar. Hoje, a mídia eletrônica e a informática tomam cada vez mais o espaço da escola, e seu progressivo fortalecimento deve levar rapidamente a uma nova hegemonia na transmissão ideológica para as novas gerações.

¹³ Ver, por exemplo, Laymert Garcia dos Santos, *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*, onde é analisado o Projeto SACI/EXERN.

¹⁴ Caetano Veloso num verso de “Santa Clara, padroeira da televisão” (1992).

¹⁵ Apud Maurice Dommanget, *Los Grandes Socialistas y la Educación, de Platón a Lênin*. Madrid, Frágua, 1972, p. 268.

¹⁶ Expressão utilizada por Patrice Canivez em *Educar o Cidadão?*. Campinas, Papirus, 1991.

¹⁷ Patrice Canivez, op. cit., p. 31.

¹⁸ Ver Canivez, op. cit., p. 159.

¹⁹ Ver Dermeval Saviani, *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991, pp. 70 e seguintes.

²⁰ Ver *Escola, Classe e Luta de Classes*, de Snyders e *Escola e Democracia*, de Saviani.

resumo

A **escola pública** é comumente vista como uma **escola estatal**. Mas será necessariamente assim? Essa mediação do Estado entre a sociedade e a educação será, de fato, necessária? Este artigo pretende mostrar que não, explorando as propostas anarquistas de educação para mostrar a viabilidade de uma escola pública não-estatal. Para isso, busca as origens históricas da educação pública, desvelando seus elos com a constituição dos Estados-nações europeus, e em seguida analisa as peculiaridades das relações entre Estado e educação no Brasil. Finalizando, problematiza a questão da democratização da escola pública no Brasil desde a década de oitenta, fazendo a crítica das chamadas concepções progressistas e defendendo a possibilidade um *approach* anarquista da questão.

abstract

The public school is commonly seen as a 'state' school. Should it be necessarily like that? Would this mediation of the state between society and education be really necessary? This article intends to prove the contrary, exploring the anarchist proposals for education to show the viability of a public school apart from the state. In this attempt, it searches the historical origins of public education, revealing its ties with the constitution of European nation-states, and then analyzes the particularities of the relation between state and education in Brazil. Finally, it questions the issue of democratization of public schools in Brazil since the 1980s, criticizing the so-called progressive conceptions and affirming the possibility of an anarchist approach to the subject.