
ORGANIZADORAS

Dalila Andrade Oliveira
Maria de Fatima Felix Rosar

Política e Gestão da Educação

a.
Autêntica

Belo Horizonte
2002

RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

MAURÍCIO TRAGTENBERG

Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações com todos esses personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.

Isso não é novidade, o que interessa é conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato. A nós interessa analisar a escola por meio de seu poder disciplinador. Conforme diz o pensador francês Michel Foucault, a escola é o espaço onde o *poder* disciplinar produz o *saber*.

Essa situação surgiu no século XIX com a *instituição disciplinar* que consiste na utilização de métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo do cidadão por meio dos exercícios de domínio sobre o tempo, o espaço, o movimento, os gestos e atitudes, com uma única finalidade: produzir corpos submissos, exercitados e dóceis. Tudo isso para impor uma relação de docilidade e utilidade.

Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergiu sobre os corpos.

Os efeitos do poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber. Conhecer a alma, a individualidade, a consciência e o comportamento dos

alunos é que tornou possível a existência da psicologia da criança e a psicopedagogia.

As áreas do saber se formam a partir de *práticas* políticas disciplinares, fundadas na *vigilância*. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos, por meio de boletins individuais de avaliação, ou uniformes-modelo, por exemplo, perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas.

A prática de ensino em sua essência reduz-se à *vigilância*. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o *detento*, saiba que é vigiado. Porém há um acréscimo: o aluno nunca deve saber que está sendo observado, mas deve ter a certeza de que poderá sê-lo sempre.

As normas pedagógicas têm o poder de marcar, salientar os desvios, reforçando a imagem de alunos tidos como "problemáticos", estigmatizados como o "negrão", o "índio", o "maloqueiro" ou o morador da "favela". A escola, ao dividir os alunos e o saber em séries, graus, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. Os que não aceitam a passagem hierárquica de uma série a outra são punidos com a "retenção" ou a "exclusão".

A escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no "mundo de fora". O modelo pedagógico instituído permite efetuar *vigilância* constante. As punições escolares não objetivam acabar ou "recuperar" os infratores. Mas, "marcá-los" com um estigma, diferenciando-os dos "normais", confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime.

Dessa forma, a escola se constitui num observatório político, um aparelho que permite o conhecimento e o controle perpétuo de sua população por meio da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos.

É a estrutura escolar que legitima o poder de punir, que passa a ser visto como natural. Ela faz com que as pessoas aceitem tal situação. É dentro dessa estrutura que se relacionam os professores, os funcionários técnicos e administrativos e o diretor.

É necessário situar ainda que a presença obrigatória com o "Diário de Classe" nas mãos do professor, marcando *ausências* e

presenças nuns casos, atribuindo "meia falta" ao aluno que atrasou uns minutos ou saiu mais cedo da aula, é a técnica de controle pedagógico-burocrático por excelência herdada do *presídio*. Esse professor é visto como encarregado de uma "missão educativa" por uns; como "tira" e "cão de guarda" da classe dominante por outros, "contestador e crítico" por muitos.

Não há dúvida que a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existência social, formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece. Com a religião e o esporte, a educação pode se constituir num instrumento do poder e, nessa medida, o professor é o instrumento da reprodução das *desigualdades* sociais em nível escolar.

No seu processo de trabalho, o professor é submetido a uma situação idêntica ao proletário, na medida em que a classe dominante procura associar educação ao trabalho, acentuando a responsabilidade social do professor e de seu papel como guardião do sistema. Nesse processo, o professor contratado ou precário (sem contrato e sem estabilidade) – mais de 85 mil só no estado de São Paulo – substitui o efetivo ou estável, conforme as determinações do mercado, colocando-o numa situação idêntica ao proletário.

O professor é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante em matéria de educação. Fortalecem-se os célebres "órgãos" das Secretarias de Educação em detrimento do maior *enfraquecimento* da unidade escolar básica.

Na unidade escolar básica, é o professor que julga o aluno mediante a nota, participa dos Conselhos de Classe em que o destino do aluno é julgado, define o Programa do Curso nos limites prescritos, prepara o sistema de *provas* ou *exames*. Para cumprir essa função, ele é inspecionado, por esse papel de instrumento de reprodução e exclusão.

É nas escolas particulares de classe alta, ao ultrapassar a entrada do colégio, que o professor perde seus direitos em função das normas impostas e do papel a desempenhar. Mestres e alunos submetem-se a esse inconsciente coletivo transmitido por herança cultural: um

“respeitável” professor não fala de sua vivência pessoal por temer ser considerado medíocre. O aluno, por sua vez, espera do professor certo tipo de comportamento, seu desprezo ou sua admiração.

A própria disposição de carteiras em sala de aula reproduz as relações de poder: o estrado que utiliza *acima* dos ouvintes, estes sentados, madeiras linearmente definidas próximas a uma linha de montagem industrial, configuram a relação “saber/poder” e “dominante/dominado”.

O professor subordina-se às autoridades *superiores*, essa submissão leva-o a acentuar uma dominação *compensadora*. Delegado dessa ordem hierárquica junto aos estudantes, ele é símbolo vivo dessa subordinação, o instrumento da submissão. Seu papel é impor a *obediência*. Na relação do professor com a classe, encontram-se dois adolescentes: o adolescente aluno, a quem ele deve educar e o adolescente *reprimido*, que carrega consigo.

O poder professoral manifesta-se por meio do sistema de *provas* ou *exames* em que ele pretende *avaliar* o aluno. Na realidade, está *seleccionando*, pois uma avaliação de uma classe pressupõe um contato diário com a mesma, prática impossível no atual sistema de ensino.

A *disciplinação* do aluno tem no sistema de exame um excelente instrumento: a pretexto de *avaliar* o sistema de exames. Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento e torna-se um fim em si mesma. O *fim*, que deveria ser a produção e a transmissão de conhecimentos, acaba sendo esquecido. O aluno submete-se aos exames e provas. O que prova a prova? Prova que o aluno sabe como fazê-la, não prova seu saber.

O fato é que, na relação professor/aluno, enfrentam-se dois tipos de saber, o saber do professor *inacabado* e a ignorância do aluno *relativa*. Não há saber absoluto nem ignorância absoluta. No fundo, os exames *dissimulam*, na escola, a eliminação dos pobres, que se dá *sem* exame. Muitos deles não chegam a fazê-lo, são excluídos pelo aparelho escolar muito cedo, veja-se o nível de evasão escolar na 1ª série do 1º grau e nas últimas séries do 1º e do 2º grau.

O exame permite a passagem de conhecimento do professor ao aluno e a retirada de um saber do aluno destinado ao mestre. O exame está ligado a certo tipo de formação de saber e a certo tipo de exercício de poder. O exame permite também a formação de um sistema comparativo que dá lugar à descrição de grupos,

caracterização de fatos coletivos, estimativa de *desvios* dos indivíduos entre si.

Qualquer escola se estrutura em função de uma *quantidade* de saber, medido em doses, administrado homeopaticamente. Os exames sancionam uma apropriação do conhecimento, um *mau* desempenho ocasional, um certo *retardo* que *prova a incapacidade* do aluno em apropriar-se do saber. Em face de um saber imobilizado, como nas Tábuas da Lei, só há espaço para *humildade* e *mortificação*. Na penitência religiosa só o trabalho salva, é redentor: portanto, o trabalho pedagógico só pode ser sadomasoquista.

Não é por acaso que existe relação entre a estrutura simbólica da religião com a escolar. Elas reforçam a estrutura simbólica pela qual se realiza a estrutura de classe. A mesma relação de indignidade existente entre o pecador e a religião, é a existente entre os alunos e o saber. O aluno é visto como se tivesse uma essência inferior à do mestre, como o homem o é ante a figura de Deus.

O trabalho mortificante no plano pedagógico – a ansiedade em saber se foi aprovado ou reprovado no exame – é a via da redenção, a expiação da indignidade. É o único caminho para atingir o Templo do Saber, da Graça e da Riqueza.

Para não desencorajar os mais *fracos* de vontade, surgem os métodos *ativos* em educação. A dinâmica de grupo aplicada à educação alienou-se quando colocou em primeiro plano o *grupo* em detrimento da *formação*. A utilização do pequeno grupo como técnica de formação deve ser vista como uma possibilidade entre outras. Tal técnica não questiona radicalmente a essência da pedagogia educacional. O fato é que os *grupos* acham-se diante de um monitor; aqueles caracterizam o *não-saber* e este representa o *saber*.

Em vez de colocar como tarefa pedagógica *dar um curso* e o aluno *recebê-lo*, por que não colocá-lo em outros termos: *em que medida o saber acumulado e formulado pelo professor tem chance de tornar-se o saber do aluno?*

Vistos *estaticamente* a escola e o professor, ele aparece como guardião de um saber estratificado, como o *sacerdote* das *salvaguardas* educacionais, como o *gerente* de sua distribuição, como o *profeta* da necessidade do trabalho e do mérito vinculado a um esforço redentor, finalmente, da vontade que tudo salva.

Porém, há o outro lado da moeda. O professor é agente da reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação, da crítica. O predomínio das funções de reprodução e de crítica professoral depende mais do movimento social e de sua dinâmica, que se dá na sociedade civil, fora dos muros escolares.

Em períodos de mudança social, o professor, enquanto assalariado ou funcionário do Estado, se organiza contra a deterioração de suas condições de trabalho. Nesse momento, ele contesta o sistema. Porém, para contestar o sistema é necessário estar inserido nele numa função produtiva.

É o que se dá com o operário. Reproduzindo o capital, ponto terminal do trabalho acumulado, tem ele condições de contestar o capital mediante sua auto-organização e ações práticas. Desvinculado da produção, pouco pode fazer. Greve de desempregados é coisa difícil.

Por tudo isso, a escola é um espaço contraditório: nela o professor se insere como reprodutor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica. Essa é a ambigüidade da função professoral.

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade *real*. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar.

Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o *homem*, o futuro cidadão.

Fonte:

Este texto foi publicado em *Educação & Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*. Campinas: CEDES/Unicamp; São Paulo: Cortez Editora, Ano VII, n. 20 – Jan./Abril de 1985, p. 40-45.

GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ONDE PROCURAR O DEMOCRÁTICO?

LÚCIA BRUNO

Esta idéia de divisão em duas classes é salutar, porque assim educados nela, os que saem da universidade não correm o perigo de serem contaminados pela idéia contrária – idéia absurda, atéia, destruidora da harmonia universal – de que o futrica pode saber tanto como sabe o bacharel. Não, não pode: logo as inteligências são desiguais, e assim fica destruído esse princípio da igualdade das inteligências, base funesta de um socialismo perverso.

Como pode realmente o homem que todo dia trabalhou no seu tear, e à noite, depois do caldo de couves, dormiu do sono brutal da fadiga física, participar do governo, da coisa pública...

(Eça de Queiroz, *O Conde de Abranhos*)

Quase dois séculos se passaram e a lógica do Conde de Abranhos mantém-se atual. É certo que não podemos mais reduzir o futrica ao operário fabril, que se caracterizava sobretudo pelo fato de ser explorado basicamente no componente físico-muscular da sua capacidade de trabalho. Tampouco podemos considerar o bacharel como sinônimo de futuro capitalista e, nesta situação, de futuro apropriador dos resultados do trabalho alheio. Nada disso, afinal o extraordinário desenvolvimento econômico-social produzido pelo capitalismo no decorrer do século XX ampliou sobremaneira esta classe de futricas que hoje inclui, para além do trabalhador braçal, grande parte dos bacharéis que não têm outra alternativa senão colocar à disposição do capital toda a sua capacidade intelectual desenvolvida dentro e fora dos espaços escolares.

Trata-se do processo de proletarização de segmentos cada vez mais vastos de profissionais tais como médicos, advogados, dentistas, psicólogos, pedagogos, engenheiros, sociólogos, jornalistas, professores etc., que desprovidos dos meios necessários para se transformarem em capitalistas ou em profissionais autônomos (mais conhecidos como profissionais liberais), estão condenados a vender sua força de trabalho às empresas de saúde, de educação, de advocacia, de consultoria etc. Isso pode ser empiricamente observado por meio da inserção de significativo contingente desses profissionais em grandes empresas enquanto produtores de serviço, tipo de mercadoria que se produz hoje, numa amplitude extraordinária. Abordei essas questões em outros textos (1991,1996) e, por isso, não vou me deter aqui, nessa discussão.

O que quero destacar nesse trecho de Eça de Queirós é a permanência da cisão fundamental no capitalismo entre os que produzem, mas não controlam as condições sob as quais produzem, estando inteiramente desprovidos do controle de seu próprio tempo de trabalho e impedidos institucionalmente de se apropriar dos resultados de suas atividades produtivas, sejam estes bens materiais ou imateriais. No outro pólo da relação estão aqueles que, por controlarem o tempo e as condições do trabalho alheio, se apropriam de seus resultados. Aos primeiros é vedada a participação nas decisões relativas ao desenvolvimento das atividades produtivas nos locais de trabalho e, por conseguinte, lhes é também vetada a participação nas decisões que incidem sobre as demais esferas da realidade social. Aos segundos, o direito de governar, no sentido amplo, nos locais de trabalho; gerir, comandar, organizar, legislar, interditar e punir seus subordinados é ampliado para todas as esferas da realidade social.

É a partir desse quadro que situo a discussão acerca da gestão democrática da educação no Brasil, que ganhou grande destaque nas últimas décadas. De fins dos anos 1970 até meados dos 1980, o destaque era dado pelos trabalhadores da educação que, nos seus processos de luta, expressando a consciência que tinham das consequências dessa cisão no capitalismo, entre gestão do trabalho e realização do trabalho, lutavam pela sua eliminação. Em fins dos anos 1980, com o refluxo dessas lutas e o conseqüente processo de burocratização das suas organizações, verifica-se a sua recuperação pelo Estado e a gestão democrática da educação é assimilada ao texto da Constituição de 1988, no seu artigo 206, Item VII. Não se tratou de

reduzir o que era o embrião de novas formas de organização da educação no Brasil, produzido no calor das lutas, em mero adjetivo. Tratou-se de algo muito mais substantivo. De transformar uma prática com extraordinário potencial inovador, em que se horizontalizava a estrutura organizacional do sistema educacional, no seu exato inverso: numa nova forma de verticalizá-la, mais condizente com as novas formas de organização e de exercício do poder monopolizado por alguns bacharéis que, escapando da proletarização, conseguem transformar-se em gestores do aparelho de Estado, recolocando o fútil no lugar que lhe cabe: a tomar caldo de couve e a recuperar-se da fadiga cotidiana da exploração no âmbito restrito de seu pequeno espaço privado.

A partir daí, mais propriamente nos anos 1990, a regulamentação desse artigo nos estados transformou-se num campo aberto em que concepções não só diversas mas até mesmo antagônicas acerca do que seja gestão democrática se enfrentam, denunciando a ambigüidade do termo e a multiplicidade de práticas sociais passíveis de nele se verem reconhecidas. Para agravar a confusão, observa-se um procedimento bastante recorrente na literatura sobre o tema, especialmente após a aprovação da nova LDB e que consiste em utilizar termos oriundos de sociedades completamente distintas desta em que vivemos, sem nenhuma preocupação de especificar para o leitor os diferentes significados desses termos nos vários contextos históricos em que aparecem. Refiro-me aos termos "público", "privado" e "res publica", abundantes na literatura acerca da gestão democrática da educação.

Penso que utilizar conceitos e termos produzidos em sociedades cuja estrutura social é inteiramente distinta da nossa, sem referi-los à realidade histórica que recobrem, só exacerba a ambigüidade das palavras, obscurecendo os termos da discussão sobre as questões em tela. A história é a ciência da mudança, não da permanência, assim, naturalizar conceitos é uma das formas de negá-la, impedindo-nos de especificar o presente, diferenciando-o do passado. O estudo de conceitos e termos produzidos em outras épocas e sociedades tem a sua importância e é um dos objetos da história; da história das idéias. Mas, se queremos fugir das armadilhas da palavra, temos que, no mesmo ato, fazer a história das instituições sociais, das práticas sociais.

Não é esse o objetivo deste artigo, porém cabem algumas considerações acerca do significado conferido aos conceitos *público* e *privado*, originários da Grécia Antiga, assinalando as especificidades da realidade histórica que recobriam.

Primeiramente, nesta sociedade, a distinção entre a esfera do público e a esfera do privado era muito mais rígida do que a que hoje se conhece. Como diz Arendt, (1991) "A distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde às esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas, pelo menos até o surgimento da antiga cidade-estado". Neste período, o privado era o espaço da família, no qual as necessidades da sobrevivência individual e da sobrevivência da espécie eram atendidas e garantidas. Dentro dessa esfera, a liberdade não existia, correspondendo a um estágio pré-político e em que a força e a violência eram justificadas em termos da luta para vencer a necessidade. Assim, subjugar escravos, reinar sobre eles e a família era algo inteiramente aceitável como condição para libertar-se da necessidade e alcançar a liberdade.

No entanto, adverte Arendt,

o poder pré-político com o qual o chefe da família subjugava e reinava e que era tido como necessário porque o homem é um animal 'social' antes de ser um animal 'político', nada tem a ver com o caótico 'estado natural' de cuja violência, segundo o pensamento político do século XVII, os homens só poderiam escapar se estabelecessem um governo que, através do monopólio do poder e da violência abolisse a 'guerra de todos contra todos' por 'atemorizar a todos'. Pelo contrário, todo o conceito de domínio e de submissão, de governo e de poder no sentido em que o conhecemos, bem como a ordem regulamentada que os acompanha, eram tidos como pré-políticos, pertencentes à esfera privada, e não à esfera política. (p. 41)

O próprio termo *privado* indicava um estado de privação. O escravo, que não podia participar da esfera pública, estava privado das mais altas e mais humanas capacidades do homem – a capacidade política. Assim como ele, o bárbaro, considerado incapaz de criar a esfera pública, não era, por isso, verdadeiramente humano.

O público, o comum, por sua vez, era a esfera na qual as coisas emergem das sombras do privado. É o mundo, não o natural, mas aquele criado pela ação dos homens em inter-relação. Era a esfera

da pólis, onde reinava a liberdade e onde se expressava a vitória sobre as necessidades da vida. Diferenciava-se da esfera privada, local da mais severa desigualdade, pelo fato de somente abrigar "iguais". Essa igualdade na esfera política significava viver entre pares e lidar somente com eles. Só os homens livres eram iguais. Ser livre era não estar sujeito às necessidades da vida e tampouco estar sob o comando de outro e/ou exercer o comando sobre o outro. A igualdade, longe de ser relacionada com a idéia que se tem hoje de justiça, era a "própria essência da liberdade; ser livre significava ser isento da desigualdade presente no ato de comandar, e mover-se numa esfera onde não existiam governo nem governados" (ARENDRT, p. 42).

Essa extraordinária criação conceptual da sociedade grega, a liberdade, relativa à esfera do público, na qual tudo pode ser visto e ouvido, afirmava-se sobre as relações de exploração e de dominação do escravismo, circunscritas à esfera do privado. A liberação do reino da necessidade, por meio do recurso à exploração do trabalho escravo, constituía condição dessa liberdade. Mas se assim o era, não existia naturalmente. Exigiu um espaço próprio que precisou ser criado; o espaço público – da palavra e da ação de todos os cidadãos, visando ao bem comum. É nesse terreno, e só nele, que era possível pensar a democracia.

Na prática, essa democracia

diluíu-se no domínio informal da assembléia pelos políticos profissionais, recrutados entre as famílias tradicionalmente ricas e bem-nascidas da cidade. Mas esta dominação social nunca foi juridicamente firmada ou consolidada e esteve sempre sujeita a distúrbios e contestações, em virtude da natureza democrática do sistema político em que tinha de exercer-se. A contradição entre ambas foi básica na estrutura da polis ateniense e encontrou notável reflexo na condenação unânime da democracia sem precedentes da cidade, pelos pensadores que encarnaram a sua cultura sem par: Tucídides, Sócrates, Platão, Aristóteles, Sócrates ou Xenofonte. Atenas nunca produziu uma teoria política democrática; quase todos os historiadores ou filósofos dignos de nota da Ática eram oligarcas por convicção. (ANDERSON, 1976)

Sócrates, por exemplo, excluía todos os trabalhadores manuais de seu Estado Ideal. Se considerarmos que essa criação conceptual da liberdade era garantida pelo recurso ao escravismo, e que o cidadão

livre destacava-se num quadro geral de trabalhadores submetidos, os conceitos de democracia e de liberdade formulados nessa sociedade não nos levam muito longe.

Ao mesmo tempo, ainda que se queira silenciar o fato desse homem pertencer à uma minoria privilegiada da sociedade grega, como já assinalado, cabe ressaltar que essa separação entre o público e o privado, aqui tão marcante, desaparece inteiramente na sociedade capitalista, na qual o privado passa a ser cada vez mais identificado com a esfera da intimidade e da subjetividade e não da reprodução material da sociedade.

O trabalho enquanto prática social, já nos séculos XVI e XVII, começa a extravasar a ordem do privado, projetando-se para a esfera do social, que acaba por assimilar essas duas esferas originalmente separadas: a pública e a privada. Redefinem-se assim, os significados dos termos em questão. O público, como espaço da liberdade entre iguais, enquanto esfera do político por excelência, transforma-se em um espaço marcado pelo confronto, pelas disputas entre classes sociais antagônicas, entre segmentos de classes que guardam entre si diferenças de gênero, etnia e culturas, entre outras, com um elemento novo: esse espaço público vai se desenvolvendo como uma esfera em que o poder, centralizado no aparelho de Estado, passa a coordená-la, limitá-la e, finalmente, a subordiná-la ao seu controle, invertendo-se completamente o seu significado. No século XX, cada vez mais o público, enquanto espaço do político, vai sendo identificado com a esfera do poder estatal e com as suas instituições.

No entanto, essa assimilação não deve obscurecer o fato de que, fora dos limites do aparelho de Estado, persistiu sempre uma esfera pública cuja autonomia o poder central jamais conseguiu fazer desaparecer. Trata-se do que Peter Burke denomina "esfera pública temporária ou conjuntural" (Caderno Mais, *Jornal Folha de S. Paulo*, 24/3/2002, p. 14-15), que se forma em tempos de excitado debate ao qual freqüentemente se seguem eventos incomuns, tais como o período da reforma de Lutero, na Alemanha (década de 1520), a Inglaterra de 1640 e 1650, quando pessoas comuns participaram dos debates e conflitos, entre os que apoiavam o rei Carlos I e os que apoiavam o Parlamento, o período da Revolução Francesa, da Revolução Russa de 1917, em que o debate se trava e se desenvolve nas ruas, nas tavernas etc. Ou ainda, segundo o mesmo autor, os

espaços em que os excluídos das esferas do público formal, como as mulheres nos países muçulmanos, ou dissidentes políticos, transformam certos espaços de uso comum, tais como os poços coletivos das aldeias, no primeiro caso, ou residências privadas, no segundo, em locais de encontro e debates de questões públicas de interesse comum.

Mas há ainda, em meu entender, um espaço público na sociedade capitalista, permanentemente constituído e reconstituído pelos trabalhadores, pelas etnias e grupos sociais subjugados, onde se desenvolvem debates e relações sociais são estabelecidas, fora das intromissões do Estado. Trata-se de uma reação às tentativas desse aparelho de poder, em geral brutais, de monopolizar o direito de determinar o que é espaço público e o que é espaço privado. Nessa esfera pública que existe fora da jurisdição da ordem capitalista, foram gestadas as revoluções e os grandes conflitos de classes no século XX. Bernardo (1997) nos fala do espanto de um jornalista ao relatar a importância dos bares da cidade de Reinosa, na Espanha, quando, a partir de finais de 1986, os trabalhadores enfrentaram, coletiva e ativamente, os grandes capitalistas que controlam as indústrias locais e as forças policiais. "Espantava-se esse correspondente que uma povoação 'que fazia dos bares o seu principal núcleo de relacionamento', e que fora até então conhecida como 'la ciudad de los cien bares', pudesse ter se convertido na cidade em que todos lutavam como um só, sem precisarem aparentemente de nenhum tipo de organização nem de receberem indicações de ninguém". Como se vê, a freqüência sistemática dos trabalhadores nos cem bares transformou-os em verdadeiros espaços públicos, onde o interrelacionamento entre seus freqüentadores era tão estreito que permitiu, chegada a hora da luta, que se afirmassem como um coletivo e "que a combatividade de uns repercutisse em todos".

Esse exemplo, entre tantos que poderiam ser aqui evocados, inclusive a importância das paróquias nas lutas operárias no Brasil e na Polônia, nos anos 1970/80, nos mostram que esse espaço público, onde a política é criada e recriada pelos excluídos dos espaços públicos controlados pelo Estado, são muito mais numerosos e têm uma importância muito mais efetiva do que se costuma imaginar.

Numa sociedade rasgada por contradições, não é possível pensar em "bem comum", salvo no campo das abstrações. Todos nós conhecemos as dificuldades que enfrentam os grupos e associações

que pensam e tentam agir na defesa do meio ambiente, tendo como referência o planeta, considerado um “bem comum de toda a humanidade”, frente aos interesses específicos das empresas e de seu grande defensor – o Estado.

Esta unidade só existe episodicamente e por meio de compromissos sempre instáveis. Enquanto a sociedade estiver dividida em classes sociais, não é possível pensar em “bem comum” e, portanto, em um único espaço público, sob o controle direto de todos. Certamente que, sendo a sociedade capitalista uma sociedade de classes (e não de castas), estas estão em permanente relação. Isso implica que, nos espaços públicos criados e controlados pelo Poder, desenvolvem-se aspectos da prática proletária onde estas se relacionam com a prática capitalista, naqueles aspectos precisos em que se afirma a sua situação de explorada. Refiro-me aos compromissos estabelecidos entre trabalhadores e capitalistas em torno de questões pontuais e episódicas, em que os interesses de cada um dos lados se vêm momentaneamente contemplados. Um exemplo entre tantos são as Câmaras Setoriais criadas no Grande ABC, nos anos 1990, envolvendo negociações entre trabalhadores e empresas do setor automotivo para manutenção dos empregos e, ao mesmo tempo, dos lucros das empresas, numa situação em que estas encontravam-se diante da necessidade de aumentar a produtividade, dentro de uma política geral de restrição de gastos e redução de custos. Mas ainda aí temos uma situação em que não podemos falar realmente de bem comum, uma vez que a desigualdade entre os dois grupos de negociadores é evidente; de um lado, trabalhadores lutando pela manutenção de sua situação de explorados, aceitando todo tipo de restrições, num momento de fragilidade geral da classe trabalhadora; de outro, os donos do capital cujo poder só encontra limites nas práticas de luta dos trabalhadores.

A fragilidade desses acordos todos conhecem, pois foi bastante divulgado pela grande imprensa. Os empresários do setor automotivo conseguiram tudo o que queriam do governo, com a caução legitimadora do sindicato e de seus intelectuais orgânicos. Os trabalhadores do setor, no entanto, passado algum tempo, ficaram a ver navios...

Outro exemplo e de maior abrangência é o próprio sistema político existente, legitimado pelo sufrágio universal. Aqui, onde tantos cientistas políticos vêem o espaço público por excelência, onde o bem comum pode realizar-se, dada a participação do povo

na escolha de seus governantes, exprimindo-se, nesse ato, a sua soberania, é onde se dá efetivamente a grande mistificação. Cada eleitor é um indivíduo, é a atomização mais completa da sociedade que só encontra paralelo no âmbito do consumo. Ou talvez nem mesmo neste, já que, no ato de votar, a condição do eleitor é de completo isolamento e se realiza no segredo da urna. Como bem sintetiza Bernardo (1992, p. 34-35)

Nas democracias tal como o capitalismo as conhece, o sufrágio nada mais é do que um ritual em que a população, mal lhe afirmam que é depositária do poder soberano, vai publicamente renunciar a ele (no ato de votar). E por magia de que só os constitucionalistas possuem o segredo, esse poder como um espírito desencarnado, voaria para os eleitos. Deste modo o poder que a camada dirigente já antes detinha é apresentado como se procedesse de uma população que jamais o deteve.

Na realidade, nestes casos, não podemos sequer falar de espaço público no sentido que venho aqui utilizando, isto é, da ação política coletiva, visando ao bem comum do grupo ou da classe. Trata-se, antes, de meros espaços de agregação de individualidades, onde as diferenças de classe são ideologicamente anuladas e temporariamente suspensas, por meio da redução de cada um dos eleitores aos limites de seu corpo e de sua vontade, numa situação de completo isolamento. A ação e a comunicação entre essas individualidades se processam unicamente pela relação de cada um com o dirigente. Na horizontalidade – entre os iguais – nada; na verticalidade, a fusão das individualidades na figura do chefe supremo. É nesse quadro de relações que adquirem significado os termos *massa* e *dirigente*.

Em situações em que se avizinha a possibilidade de confrontos radicais e a repressão direta apresenta alto custo político, o espaço público, criado e controlado pelos donos do poder, abre-se na sua periferia para os dirigentes dos trabalhadores, numa ação de integração/cooptação desses líderes, tendo em vista secundarizar as possibilidades de ruptura social. Em momentos de grandes lutas, no entanto, esses espaços se esvaziam da presença e da ação dos trabalhadores, pois eles já estão a criar e a mover-se em seus próprios e bem-demarcados espaços públicos, onde atuam politicamente contra o poder que os subjugam e os explora, ultrapassando e ignorando inclusive essas suas lideranças cooptadas.

O público e o estatal

Tem sido procedimento comum nas várias mídias, nos meios políticos e acadêmicos, assimilar a esfera pública à esfera de ação do Estado, tanto por autores que criticam o capitalismo com seu sistema político de dominação, quanto pelos defensores dessa ordem social. Esse processo vem de longe e explica por que a ação do proletariado desenvolvida fora do enquadramento burocrático dos partidos políticos, e, muitas vezes, contra este, sempre foi considerada como não-política por todo um vasto setor da esquerda defensora do poder do Estado, assim como também pelas forças mais conservadoras, situadas à direita.

Em ambos os casos, trata-se de negar à classe trabalhadora a capacidade de auto-organizar-se e de criar espaços públicos próprios a partir dos quais desenvolvem suas ações políticas e enfrentam o poder do capital, sem a intermediação dos gestores da política, seja ela empresarial, sindical ou partidária.

No entanto, vimos, nas últimas décadas, os ideólogos desta nova fase do capitalismo, tanto do setor privado quanto do estatal, dissociar os termos estatal e público. A base dessa operação ideológica é dupla: trata-se de justificar o crescente descompromisso do Estado quanto ao financiamento e à implementação das políticas sociais compensatórias, cujo alvo é a classe trabalhadora, e, ao mesmo tempo e até mesmo bem mais importante, expressa a extensa reorganização do poder hoje, que se desloca do aparelho central do Estado Nacional para uma multiplicidade de centros estreitamente interrelacionados. Estes são constituídos pelos centros de poder das maiores empresas transnacionais, pelos organismos financeiros de abrangência global e pelas partes do Estado Nacional já completamente imunes a qualquer tipo de controle que possa resultar do voto das massas. Esses centros de poder, hoje, controlam a economia mundial num âmbito de ação vastíssimo.

Não deixa de ser interessante observar que a partir daí se tenha recuperado um termo já bastante esquecido na ciência política que é o de *sociedade civil*, aliás um termo carregado de ambigüidades. O interesse nessa recuperação é que ele se apresenta com muita propriedade para obscurecer esses novos centros de poder efetivo ao mesmo tempo que permite a crítica aos excessos do poder estatal, especialmente no que diz respeito ao intervencionismo na economia

e na vida dos cidadãos (a volta à oposição entre o Estado e o indivíduo não é inocente). Já analisei esse processo em outros textos (1991, 2000) e por isso não vou me estender nessa questão. Basta referir que a sociedade civil é apresentada como uma abstração, onde não há distinções de classe. Reconhecem-se, quando muito, conflitos de interesse, em geral reduzidos a questões de gênero, de etnia, de preferência sexual etc., mas jamais antagonismos. Sendo a sociedade civil essa abstração que, enquanto tal, é contraposta ao Estado, afirma-se que ela pode e deve, por conta própria, tomar iniciativas e desenvolver ações de interesse comum, sem esperar pelo paternalismo desse aparelho de poder.

Ora, de que falam esses senhores? Falam e procuram justificar a redução dos investimentos estatais nas políticas sociais, transferindo parte da responsabilidade sobre esses serviços para a própria classe trabalhadora, que além da sua jornada de trabalho diária (quando a tem), deve também assumir uma segunda, durante a qual haverá de produzir para si mesma aquilo que o Estado desobrigou-se de fornecer-lhe. Outra parte desses serviços é transferida para o setor privado, onde estes são produzidos como mercadoria, operando-se assim a expansão do mercado de bens e serviços consumidos pela classe trabalhadora. Esse processo é bastante visível no caso da educação, especialmente nos níveis do 2º e do 3º graus de ensino.

Que direito ou dever pode então ser este atribuído à sociedade civil, de auto-organizar-se às expensas do Estado, quando assistimos à criminalização de qualquer iniciativa dos trabalhadores de organizar-se pela defesa de seus direitos? O caso do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, julgado e tratado como movimento ilegal já que não tem existência jurídica, é exemplar. É assim julgado pois esse movimento criou um espaço público próprio onde desenvolve sua própria ação política. Não reconhecendo os limites impostos pelo Estado, no que diz respeito ao espaço público passível de ser ocupado pelos trabalhadores e no que se refere à qualidade de sua ação política, esse Movimento é julgado ilegal, proscrito. Mas não seria este um exemplo de auto-organização da sociedade civil, para resolver seus problemas sem atribular ainda mais um Estado Nacional exaurido pela dívida externa, que sofre de gigantismo predatório e tantas outras disfunções, apontadas com tanta veemência pelos ideólogos desta nova fase do capitalismo?

Na realidade, a questão é outra. O MST só por existir já é uma demonstração de que a classe trabalhadora é capaz de criar o seu próprio espaço público e desenvolver suas ações políticas, independentemente das limitações impostas pelo Estado. Busca o bem comum dos milhares de trabalhadores sem terra, sem trabalho, sem teto, sem perspectivas. Criminaliza-se na verdade, o fato de o MST não reconhecer e não se limitar ao espaço que o Estado lhe definiu como espaço público e, ao mesmo tempo, por não reconhecer como únicas as regras da ação e do comportamento político estabelecidas acima deles e contra eles. E é exatamente a incansável luta desses trabalhadores para manter e expandir o espaço público por eles próprios instituído que é inadmissível para o poder econômico-político, mais do que o ato de ocupação em si, de terras improdutivas.

Da mesma forma, esses limites foram colocados em xeque em fins dos anos 1970 e início dos 1980, com a criação de comissões de fábrica autônomas, de associações de moradores e tantas organizações proletárias de ajuda mútua, como o Fundo de Greve, no ABC paulista, que no seu início eram controladas pelos trabalhadores coletivamente organizados, às expensas das burocracias empresariais, partidárias e sindicais. Da mesma forma como foi colocada em xeque a gestão da educação, pela formidável luta dos trabalhadores da educação desenvolvida nos anos 1980, em que buscava instituir novas formas de organização dos espaços educacionais escolares e buscava-se alternativas para a organização do próprio sistema nacional de educação.

Em processos sociais desse tipo, a classe trabalhadora afirma a sua autonomia frente aos poderes instituídos pelo capital e nega na prática, a primazia do Estado na delimitação dos espaços de ação política a que teriam acesso os trabalhadores. Ainda considerando que esses processos de luta são bastante diversificados no que se refere à capacidade de auto-organização e eliminação de dirigentes que só agravam a apatia das massas, todos eles se desenvolveram num quadro geral de crítica às hierarquias e, ao mesmo tempo, de afirmação de novas possibilidades de se instituir o econômico, o político e o cultural.

Para os donos do poder, nessas situações não há distinção possível entre público e estatal. O público é o Estado e aí estão o Exército e a Polícia, para não nos deixar esquecer. Assimilar o público ao estatal é reconhecer o Estado como único sujeito instituinte do político, é afirmar que apenas os espaços definidos e controlados pelo poder do Estado são públicos e só aí pode se desenvolver a ação política.

Todo o resto é ilegal, é proscrito. Legitima-se, assim, o estrangulamento de qualquer atividade política que não emane dos aparelhos de poder do capitalismo. Esse estrangulamento pode ser mais ou menos evidente e realizado por meios mais ou menos insidiosos; mais ou mesmo brutais.

Quando afirmei, no início, que é preciso contextualizar os termos, isso cabe também para o termo *Res publica*, originário do latim, freqüentemente traduzido por Estado. Hoje esse termo nada tem a ver com a idéia que se tinha até o século XVI, quando ainda portava numerosas conotações normativas, basicamente indicativas do bem comum (*commonwealth*), que gradativamente foram se diluindo na atmosfera cada vez mais classista em que os problemas políticos passaram a ser vividos e discutidos. Desde que o Estado passou a ser concebido como a instituição à qual todos os cidadãos devem obediência e lealdade política, tratando o crime de sedição não como uma ofensa contra o governante, mas contra o Estado, este afirma-se como um poder impessoal e onipotente (SKINNER, QUENTIN, 2001, p. 625). É essa característica de onipotência do Estado, ressoando a onipotência do capital, que explica a permanente luta deste aparelho de poder para sufocar todo espaço público e toda ação política que escape ao seu controle. Assimilar o público ao estatal é reafirmar essa onipotência do Estado e, no capitalismo, afirmar a onipotência do capital.

A gestão das políticas estatais

A afirmação de que, sendo a educação um serviço público, posamos, a partir daí, deduzir que a sua gestão deva fundamentar-se na participação de todos (CURY, 1999), não resiste à análise, se considerarmos a história. Primeiramente porque aí o público diz respeito ao fato de ser um serviço ofertado pelo Estado, mas não só diz respeito ao fato de essa oferta ter como alvo o atendimento da população em geral. Ora, qual o segmento da população atendido pelo serviço público da educação em seus níveis fundamental e médio? É basicamente as novas gerações da classe trabalhadora.

Já vimos que um espaço público pode ser o espaço do igualitarismo e da inovação social, como o foram e são todos os espaços que se caracterizam pela constituição de relações sociais que se afirmam na solidariedade, na igualdade entre todos, rompendo com as hierarquias e com a disciplina social imposta pela ordem capitalista.

As políticas públicas que emanam do Estado, desde que surgiram de forma mais estruturada num conjunto de ações-fins, no início do século XX, nunca implicaram gestão democrática das mesmas. Ao contrário, sua gestão sempre foi um atributo dos gestores desse aparelho de poder e sempre serviram aos interesses do Estado e da classe que o controla, ainda que em determinados momentos esse aparelho de poder tenha sido obrigado a incorporar exigências da classe trabalhadora, para evitar rupturas revolucionárias. Mas, no âmbito das políticas e dos serviços destinados à classe trabalhadora, esta jamais foi sequer consultada acerca da pertinência das mesmas.

A título de exemplo, vale lembrar os primeiros serviços estatais direcionados para a população trabalhadora nos países capitalistas da Europa, nos anos 1920 e 1930. O fim da I Guerra Mundial, com seus oito milhões de mortos e vinte e um milhões de feridos, suscitou grandes esforços dos Estados Nacionais no desenvolvimento de campanhas visando ao aumento da natalidade e, ao mesmo tempo, objetivando limitar, senão mesmo eliminar, o nascimento de pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais e de comportamento considerado anti-social.

É esclarecedor, antes de mais nada, compreender os interesses que norteavam essas políticas. Com o declínio das taxas de natalidade registrado já no final do século XIX, e a crescente importância dos exércitos de conscrição obrigatória, o número e a saúde da população na Europa passaram a ser tratados como questões de segurança militar, sobretudo nos impérios e nações empenhados numa competição acirrada, pela supremacia política e econômica. Para os empresários da época, por sua vez, tornara-se urgente manter o estoque de força de trabalho e, em inúmeros países, os patrões ofereciam salário-família para incentivar os trabalhadores a ter mais filhos; tais medidas também tornavam os beneficiários mais leais à empresa e menos propensos a greves (MAZOWER, 2000, p. 93).

Com a grande matança ocorrida na I Guerra Mundial, o problema agravou-se. Só a França perdeu 10% de sua população masculina ativa e na Sérvia e na Romênia a proporção foi ainda maior. Ao todo, calcula-se que, com a guerra civil que se seguiu à tomada do poder pelos bolcheviques na Rússia, o tifo, a gripe e outros conflitos que prosseguiram até a década de 1920, cerca de treze milhões de europeus morreram (MAZOWER, 2000). Diante do pavor provocado pela redução da população na Europa, os Estados Nacionais procuraram

eliminar quaisquer barreiras ainda existentes para interferir na esfera familiar, intrometendo-se nas questões mais íntimas. Nesse período, foram implementadas as primeiras políticas de saúde, habitação e educação. É desse período o surgimento do assistente social profissional, do supervisor da habitação, do inspetor sanitário escolar e do psicólogo educacional.

Na Grã-Bretanha, foram aprovadas leis para diminuir a mortalidade infantil e de parturientes, tendo sido criado, em 1919, o Ministério da Saúde. Na França, o serviço de assistência aos militares na época da I Guerra transformou-se em Ministério da Saúde, em 1920. Na Itália, criou-se, em 1925, a Agência Nacional pela Maternidade e pela Infância. Ao mesmo tempo, gradativamente em toda a Europa, criminalizou-se o aborto, afirmando-se que a gravidez era o serviço ativo da mulher pela grandeza da Nação e do Estado. O preâmbulo da lei antiaborto, na Alemanha de Weimar, dizia: "O bem-estar geral do Estado deve ter precedência sobre os sentimentos da mulher". Na França, as autoridades de Estado "difundiram postais exortando os soldados em licença a 'trabalhar pela repovoação' e pediram às jovens que 'trabalhassem pelo país'. Como medida complementar, o governo concedia medalhas às mães prolíficas, bronze para cinco filhos, ouro para dez. Às lideranças das organizações feministas fascistas, Mussolini ordenou: "Agora vão e digam às mulheres que preciso que ponham muitos filhos no mundo, muitos filhos". Na União Soviética, Stálin criminalizou o aborto em 1936, "O aborto constitui um peso para o Estado porque reduz a contribuição feminina à produção", teria escrito um médico soviético, nessa época (Mazower, p. 92).

Se as primeiras políticas sociais promovidas pelos Estados Nacionais nesse período reduziram a mortalidade infantil e melhoraram, em parte, as condições de saúde da classe trabalhadora, com a construção de espaços coletivos para o esporte, o lazer ao ar livre etc., há, sem dúvida, o lado aterrador dessa ingerência do Estado na vida das famílias proletárias. Não só porque o objetivo era produzir força de trabalho para a indústria e soldados para matar e serem mortos na defesa do Estado, mas também pela recurso à eugenia, que se desenvolvia a partir da política colonial dos países europeus, desde o século XIX.

A eugenia, para além de dar legitimidade científica ao terror praticado pelas grandes nações democráticas da Europa sobre as

populações das colônias que dominavam, enfatizava a ameaça que representavam os doentes mentais e os socialmente incapazes para o fortalecimento das raças brancas européias, vindo, nesse sentido, a fundamentar muitas das políticas de governo. Em 1913, foi aprovada, na Inglaterra, uma lei que determinava a internação de indivíduos considerados ineptos em instituições especiais, para evitar que tivessem filhos. Em 1914, foram incluídos nessa categoria os "débeis mentais", os surdos-mudos, os indivíduos "incapazes de ganhar o próprio sustento" ou de "administrar seus assuntos com prudência comum". No entanto, essa solução, sendo considerada muito dispendiosa por vários Estados Nacionais, foi superada pela esterilização em massa. Nos Estados Unidos, em 1922, haviam sido esterilizadas legalmente 2233 pessoas. Entre 1928 e 1936, Suíça, Dinamarca, Alemanha, Suécia, Noruega, Finlândia e Estônia aprovaram leis que regulamentavam a esterilização voluntária (MAZOWER, cap. III). Cabia ao Estado pensar e garantir a qualidade e a quantidade de estoque humano da nação.

Como se vê, o terror nazista que veio na seqüência, instituindo, na própria Europa, a política de extermínio de todos aqueles considerados inimigos do Reich; anarquistas, comunistas, social-democratas, judeus e ciganos, assim como o regime de escravismo de Estado imposto à população eslava não foi assim tão inovador quanto aparece na história escrita por essas democracias européias. Como diz Mazower, o problema de Hitler foi querer fazer com parte da própria população européia o que os governos parlamentares europeus e suas elites faziam com as populações africana e asiática, onde criaram suas colônias.

Mas o que quero salientar é que da gestão de todas essas políticas de Estado de "bem-estar" voltadas para a classe trabalhadora, iniciadas já nas primeiras décadas do século XX, esta jamais participou. Sua formulação e sua implementação foram atributos exclusivos do Estado. Tanto foi assim que apesar de todas as campanhas e incentivos direcionados para o aumento da natalidade, os interesses do Estado e dos empresários jamais coincidiram com os das mulheres, que continuaram com as suas práticas de controle de natalidade, mantendo ou até mesmo diminuindo, nos anos 1920 e 1930, o número de nascimentos nesses países.

No campo da Educação, como é de conhecimento geral, a criação dos sistemas nacionais de educação foi um atributo do Estado e

nenhuma participação popular existiu. A obrigatoriedade de colocar os filhos na escola e as severas punições infringidas àqueles pais que ignoravam essa determinação atestam o autoritarismo das medidas. Além disso, não se pode esquecer que a educação passa a ser fundamental numa sociedade em que a ordem, o juízo, a sanção, o comando para exercer-se e ter validade necessita da escrita. Não estamos mais no regime senhorial no qual o documento escrito era meramente acessório, pois a ordem emanava diretamente do sopro da voz do Senhor ou do Monarca (BERNARDO, 1996, p. 227).

Quando a devoção ao Rei é substituída pelo culto à Nação, com a emergência do Estado moderno e do nacionalismo que o acompanha, torna-se fundamental o controle da educação para alcançar as massas e convertê-las ao novo culto. A militarização da Nação, com a criação dos exércitos nacionais em que não mais se convocava à guerra a população "excedente", como fora até o século XVIII, mas toda a população da nação, exigiu o conhecimento da escrita e da leitura para um número crescente de pessoas e a imposição de um único idioma.

Na França, já em 1792, a tentativa de se estabelecer "um povo, uma nação, uma língua", num território onde cerca de seis milhões de pessoas utilizavam idiomas diversos, tais como flamengo, basco, alemão e trinta patoás (GUIBERNAU, p. 80), intensificou-se a intolerância com os dialetos e um sistema escolar centralizado no aparelho de Estado foi imposto como um poderoso instrumento na prescrição de todo outro idioma que não fosse o francês, tendo-se em vista o processo de homogeneização cultural.

Na Prússia de Bismarck, o sistema escolar prussiano foi expandido para as regiões polonesas de Poznan e Silésia, sendo apenas permitido o uso da língua alemã como veículo de instrução. O Estado Russo desenvolveu política semelhante para eliminar a língua polonesa, proibindo as escolas particulares e estabelecendo outras novas, vinculadas ao sistema russo de ensino. Em 1869, o governo húngaro promoveu uma política de magiarização compulsória, na qual a habilidade de ler e escrever em húngaro tornou-se uma pré-condição para a emancipação (GUIBERNAU, p. 80).

Mas foram sobretudo liberais modernizantes que, na tentativa de criar uma comunidade nacional por meio do Estado, no período que se segue ao fim da I Guerra Mundial, na Europa Central, que promoveram as políticas mais repressivas contra as minorias étnicas, proscrevendo seus idiomas específicos (MAZOWER, op. cit).

Tratava-se, ao mesmo tempo, de restringir, na esfera formativa das novas gerações da classe trabalhadora, não apenas o poder da Igreja, mas impedir que a própria classe controlasse a formação de seus filhos, prosseguida, muitas vezes, em escolas mantidas pelas associações de trabalhadores, como os Ateneus Operários, existentes nesse período, em vários países europeus.

Na educação promovida pelo Estado,

ensinar a ler e a escrever envolvia a constante repetição do catecismo cívico-nacional, em que a criança era impregnada de todos os deveres que dela se esperavam: defender o Estado, pagar impostos, trabalhar e obedecer às leis. (GRAFF, 1987, cf. GUIBERNAU, 1997, p. 79)

Numa perspectiva bem distinta, situava-se a Escola Racionalista de Francisco Ferrer, pedagogo espanhol, executado em 1909 pelo Estado espanhol, depois de condenado num processo em que a defesa não fora ouvida. Para Ferrer, a laicização do ensino havia substituído

Deus pelo Estado, a virtude cristã pelo dever cívico, a religião pelo patriotismo, a obediência e submissão ao rei, ao autocrata e ao clero, pelo acatamento à autoridade do funcionário, do proprietário e do patrão. (TRACTENBERG, 1990, p. 118)

Contraopondo-se a essas duas vertentes de instrumentalização da educação pelo poder, isto é, o ensino religioso e o ensino ofertado pelo Estado, Ferrer apresentava a proposta da Escola Racionalista, em que valorizava-se a solidariedade em detrimento da competição, eliminando-se prêmios, presentes, medalhas, “que unicamente reforçam a fé em talismãs”, em que o ensino fundamentava-se na valorização da categoria trabalho, ensinando as crianças a “nada esperar de nenhum ser privilegiado (fictício ou real), porém podendo esperar tudo de si próprios e da solidariedade livremente aceita e organizada” (cf. TRACTENBERG, p. 118/9).

Essa escola, que teve muitos seguidores, inclusive no Brasil dos anos 1920, especialmente entre os grupos anarquistas, foi duramente reprimida e acabou sufocada pelas ações autoritárias de um Estado que buscou sempre o monopólio do processo de formação das novas gerações. Assim podemos entender por que a escola pública é um espaço de inúmeros conflitos e contradições, caracterizado por grandes tensões. Afinal, é aí que se trava a luta pelo controle do processo de formação das novas gerações de trabalhadores.

Essa luta tem assumido contornos mais nítidos no Brasil nas últimas décadas. Podem-se observar os antagonismos entre as forças em presença, considerando as diferentes formas de se pensar o processo formativo das novas gerações da classe trabalhadora, pelos diferentes agentes envolvidos.

Se, para os trabalhadores, a educação é um processo fundamental para o desenvolvimento de inteligências e de produção de conhecimento, na diversidade em que se apresentam, e o saber é um instrumento para combater as iniquidades de que são vítimas, do ponto de vista do sistema de ensino dominante (estatal e privado), a educação voltada para a população trabalhadora nada mais é que a “tradução da dominação”, em que o saber opera como tradução do poder (TRACTENBERG, 1990) e o processo formativo é visto como mero processo de produção de capacidade de trabalho.

Daí o eixo a partir do qual se estrutura o sistema estatal de ensino ser o cálculo econômico baseado no custo/aluno, na busca de eficiência e de produtividade do processo pedagógico. Já não se perde tempo sequer com veleidades humanistas e o discurso do poder apresenta-se na sua rudeza natural, concebendo o sistema escolar estatal como um sistema de produção de mercadorias como outro qualquer. Nesse sentido, há que se desenvolver métodos mais racionais de trabalho, de formação de professores e novas tecnologias de ensino, tornando o processo pedagógico mais produtivo (países em que predominam os mecanismos da mais-valia relativa) ou simplesmente menos onerosos (países onde predominam os mecanismos da mais-valia absoluta). Formação à distância, redução das universidades públicas a meros espaços de formação padronizada de professores e não mais de pesquisa e de produção de conhecimento, tudo isso obedece à lógica que reduz a formação das novas gerações de trabalhadores a mero processo de produção de capacidade de trabalho.

Que as políticas educacionais já não sejam mais pensadas em termos nacionais, como o foram até meados do século XX, reflete vários processos simultâneos e articulados entre si. Primeiramente, expressa a perda de importância do Estado Nacional enquanto centro do poder político, diante da consolidação de uma estrutura de poder muitíssimo mais vasta, como já referido. Ao mesmo tempo, expressa a internacionalização do capital e a nova divisão internacional do trabalho, cuja lógica evoluiu de uma divisão entre países exportadores de bens manufaturados e países exportadores de

matérias-primas, para uma divisão apoiada na lógica que preside o desmembramento da cadeia produtiva em âmbito global. Não por acaso, os sistemas de ensino estatal, considerados de melhor qualidade do ponto de vista das exigências da chamada “sociedade da informação”, estejam localizados exatamente naqueles países onde se situam os elos da cadeia produtiva que envolvem não apenas trabalho complexo (*design*, pesquisa de novos processos, produtos e materiais), mas onde se desenvolvem as atividades estratégicas de gestão da cadeia produtiva: *controlling*, política tecnológica, política financeira, *marketing* etc.

Trata-se de adequar os distintos sistemas educacionais dos diversos países e, muitas vezes, de continentes inteiros, às necessidades decorrentes da diversidade de graus de complexidade que compõem hoje uma cadeia produtiva. É essa lógica que preside os cálculos de custo/aluno. Tudo depende do retorno que tal capacidade de trabalho produzida na esfera da educação escolar haverá de trazer quando se inserir no processo de valorização do capital. Como essa inserção não depende de um ato de vontade individual, mas das condições objetivas já dadas aos trabalhadores dentro da estrutura mundial de empregos, produzir capacidade de trabalho em um país que se integra nos elos de trabalho simples das cadeias mundiais de produção, no mesmo patamar de complexidade em que deve ser formado um aluno que irá se inserir em seus elos mais complexos e produtivos, é, sem dúvida, uma irracionalidade econômica. Daí o custo-aluno ser sempre relativo – relativo à sua inserção nos diferentes elos da cadeia produtiva. Só assim podemos entender por que, nos centros mais dinâmicos de acumulação de capital, o custo/aluno pode chegar a U\$ 4 mil /ano, no ensino fundamental, e não ser considerado alto, enquanto, no Brasil, essa cifra, nesse mesmo nível de ensino, embora não ultrapasse U\$200, é, em muitos meios, considerada excessiva. Essa consideração não é só do governo brasileiro, mas dos organismos internacionais ocupados com a educação nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Realmente, um custo/aluno de menos de U\$200,00/ano talvez ainda seja demasiado alto para a formação das novas gerações dos *untermensch* do século XXI.

A nova ordem social pretendida pelos nazistas, baseada numa suposta supremacia rracica, na qual a “verdadeira dominação só pode existir onde existir a verdadeira submissão”, ameaça hoje constituir-se a partir das diferenciações que estão a ser consolidadas no

processo de formação das novas gerações, e não apenas na esfera da educação escolar. Basta considerar os demais espaços formativos onde se está a confinar a infância e a adolescência da classe trabalhadora, especialmente de seus segmentos mais pauperizados, condenados às formas mais degradadas de cultura literária e musical, sem nos esquecermos da mídia televisiva, em que se instituem a tortura e a humilhação como forma de entretenimento. A tortura, como se sabe, visa a humilhar muito antes de ferir. Só aquele que aceita a humilhação verga-se diante do poder e acata as hierarquias.

Considerando esse quadro, o que significa falar em “socialização de conhecimento acumulado pela humanidade”? Significa ignorar que o saber sempre foi hierarquizado e monopolizado pelo poder dominante. Qual a razão de as bibliotecas, durante o longo período medieval, terem permanecido como propriedade exclusiva da Igreja? Por que hoje existem os centros de produção e armazenamento de conhecimento inteiramente vetados à população trabalhadora? Além disso, o saber produzido não é neutro. Giordano Bruno pagou com a vida a audácia de produzir um conhecimento que contradizia os poderes instituídos, enquanto Francis Bacon, seu contemporâneo, era convidado para assumir o cargo de chanceler do Estado inglês.

Quanto às mudanças na forma de se pensar e implementar reformas no ensino controlado pelo Estado hoje, vemos que estas implicam novas formas de administrá-lo e geri-lo. Não por acaso, são os princípios da gestão do capital que se busca imprimir na administração estatal da educação e qualquer manual de administração de empresa define muito bem o que isso seja. Sendo assim, onde procurar o democrático na gestão da educação no Brasil? Na nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação, que recorre ao termo *democrático* e à idéia de descentralização, destacando a unidade escolar como o espaço da gestão da educação, por excelência?

Não acredito que seja aí. Não é na lei que devemos buscar a garantia de tal prática. Como sintetizou Hobbes, “É a autoridade, não a verdade que faz a lei”. Muitos tentaram eliminar a aspereza dessa formulação, mas a história não os tem ajudado. Na sociedade capitalista, a autoridade é a autoridade do Capital, que já nem cabe mais nos limites cada vez mais exíguos de um Estado Nacional destituído de poder próprio.

É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm de comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta tanto hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive a educacional. Participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais do governo e das práticas em curso em vários estados e municípios do país.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Perry. *Passagens da antiguidade ao feudalismo*. Porto: Afrontamento, 1982.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. "A legitimidade democrática do fascismo". In: *Revista Malasartes*. Ex-Pravda/8. Coimbra, 1992.
- _____. *Poder e dinheiro – Do poder pessoal ao estado impessoal no regime senhorial, Séculos V-XV*. Volume I, Porto: Afrontamento, 1996.
- BRUNO, Lúcia. "Reestruturação capitalista e Estado Nacional". In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. (org.). *Política e trabalho na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Educação, trabalho e desenvolvimento econômico*. In: BRUNO, Lúcia (org.). São Paulo: Atlas, 1996.
- GUIBERNAU, Montessat. *Nacionalismos. O Estado Nacional e o Nacionalismo no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- MAZOWER, Mark. *Continente sombrio. A Europa do século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1982. (Coleção Teoria e Práticas Sociais).