

ECONOMIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: MATRIZES POLÍTICAS E ESTIGMAS CULTURAIS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

César Nunes¹

Para o delineamento do perfil político de um diretor, de um gestor ou administrador educacional e escolar requer-se o concurso da história e da filosofia da educação. Trata-se de constituir a teia de interesses e processos econômicos e políticos que, em última instância, determinam ou condicionam a identidade da escola e de sua significação ou finalidade social. Como já conhecemos sobejamente as relações entre saber e poder, com relativa autoridade, poderemos encontrar, nas matrizes econômicas e políticas da história social brasileira, as identidades encarnadas de nossos conjunturais agentes administrativos educacionais e escolares.

Em primeiro lugar, é preciso buscar definir o que se entende por Educação. As Ciências Sociais e as Ciências Humanas carecem sempre de certa objetivação conceitual para entabular seu discurso, assim como sua disposição analítica e crítica. Filósofos, historiadores e pedagogos definem a Educação, em sua acepção genérica, como a *produção social do homem*. Nessa definição a educação seria inerente à condição humana, educar seria *hominizar-se*, transformar-se em homem, produzir-se como homem, diferenciando-se da natureza biológica e do mundo instintivo, considerado um mundo *selvagem*, que é seu o estado natural.

É certo que essa consideração mereceria ainda muitos reparos, mas não se trata do foco central de nosso debate. O homem seria distinto da natureza pela capacidade de descobrir, inventar, de produzir os meios de sobrevivência e transmiti-los, culturalmente, para o grupo social ou coletivo onde atua e vive. Assim, nessa dinâmica, a educação, no *sentido lato*, seria a produção social do homem, sua constituição como homem, conhecida ainda como *endoculturação*. Endoculturar significa trazer para dentro da cultura, integrar ou introduzir, no grupo humano, as novas gerações, os novos participantes do processo humano. As formas e técnicas, os instrumentais simbólicos e materiais, representativos e reais seriam o substrato do fenômeno educacional, que

¹ César Nunes (cnunes@unicamp.br) é licenciado em Filosofia, História e Pedagogia, Mestre e Doutor em Educação pela FE/UNICAMP, Professor Assistente Doutor da Faculdade de Educação da UNICAMP e Coordenador Executivo do grupo de pesquisa *Paidéia*. Autor dos livros: "Aprendendo Filosofia", Editora Papyrus, Campinas, 16ª Edição, 2005. "Desvendando a Sexualidade", Editora Papyrus, Campinas, 5ª Edição, 2005.; "História da Brasil", Editora Círculo do Livro, São Paulo, 7ª Edição, 2000, "As Manifestações da Sexualidade da Criança", Editora Século XXI, Campinas, 1997; A Educação Sexual da Criança, Editora Autores Associados, Campinas, 2000, História, Filosofia e Temas Transversais, Editora Autores Associados, Campinas, 2004, 2ª Edição (co-autoria), Vestibular da Unicamp: o desafio do Novo, Editora Moara, Campinas, 1998 (co-autoria), Educação,

produziriam a inserção de cada ser humano no universo simbólico e cultural, da tradição e da cultura, da realidade econômico-formal e cultural ou ideológica.

A educação, portanto, no sentido lato, seria identificada como o próprio processo civilizatório, dotando as pessoas, os grupos e as gerações dos equipamentos necessários para a vida em sociedade. Nessa consideração, a educação coincidiria com a própria trajetória de produção da condição humana. Já no sentido restrito, a educação seria a institucionalização formal derivada da capacidade e da potencialidade estrutural de produzir a realidade do homem em sociedade, através das produções sociais. Nessa direção, a educação seria entendida como o processo de escolarização, estando vinculada à invenção e à instituição da escola.

A Escola é uma das mais importantes instituições produzidas e estruturadas pela sociedade e cultura humanas. Assim como a comunidade animal, no âmbito da natureza, tem a obrigação de prover a sobrevivência biológica de seus pares, também existe uma responsabilidade peculiar derivada da genuína identidade humana. Dessa forma, a comunidade humana, além da transmissão genética ou reprodução dos caracteres biológicos, tem como obrigação cultural a necessidade da transmissão da carga simbólica, o repasse dos elementos básicos para a vida em sociedade.

Nesse caminho, o homem tem que, necessariamente, repassar de uma geração para a geração seguinte, um universo significativo de comunicação, de produção da linguagem, como um equipamento vivo da comunicação cultural, acrescida de um conjunto de prescrições morais e comportamentais, referências ético-morais que, quase sempre, são transmitidas através da religião e das instituições congêneres e basilares de uma sociedade.

Entende-se, por esta determinação, a intrínseca responsabilidade de um grupo social de criar, conservar, transmitir e repassar, através de suas instituições educacionais, seu núcleo cultural e seus determinantes institucionais de sustentação. O universo institucional, as relações de poder e de organização social, a necessidade de transmissão do conjunto das relações e formas de produção e de qualificação social, a preparação das funções políticas e ético-morais e, por último, a sobrevivência material e simbólica de toda sociedade têm que repassar um padrão produtivo, a potencialidade material e econômica necessária para a vida em coletividade. Nesse caminho, a educação formal ou escolar seria uma criação da cultura ocidental produzida a partir das

sociedades urbanas antigas, com finalidades precípua de transmitir os equipamentos simbólicos, materiais e institucionais das gerações anteriores para as gerações procedentes.

A Escola seria uma original criação da sociedade ocidental que, em seus moldes estruturais, nasceu na Antigüidade Clássica, perpassou a Idade Média e tomou novas feições institucionais e organizacionais na sociedade burguesa Moderna. Para compreender a Educação e a Escola, em sua identidade atual, seria necessária uma breve recuperação de seus projetos e de suas articulações políticas históricas.

Nessa análise histórica, a educação antiga, assim como a escola antiga, produziu uma realidade efetivamente vinculada às estruturas de poder da Antigüidade. Temos uma reflexão razoavelmente acumulada sobre a articulação entre saberes e poderes, e relativo consenso na consideração dessa articulação. A escola em Roma e na Grécia Antiga era a extensão da formação do aristocrata, do guerreiro, do atleta, do senhor de terras, exclusiva instituição das camadas aristocráticas dominantes. Sua educação centrava-se numa pedagogia autoritária, reservada às classes proprietárias, erigida sobre uma espécie de organização da punição, do castigo, como fundamento do aprender e do educar; derivava das demais determinações da sociedade autoritária, aristocrata e escravista antiga, e lhes dava continuidade.

Em uma sociedade baseada no escravismo, não há como pensar ou sonhar com uma educação para a emancipação ou, mesmo, que seja voltada à produção da cidadania pública ou coletiva. A possibilidade histórica e institucional, a partir de condições objetivas, para a gestão democrática e participativa, para a organização escolar pautada na autonomia como princípio educativo e princípio de gestão, somente poderia efetivar-se numa sociedade de iguais. As estruturas sociais marcadas pelas instituições derivadas do Escravismo não poderiam gerar uma Educação para a Emancipação.

Já no mundo medieval, constituído a partir da crise da sociedade escravista antiga, criado a partir da base material produtiva e da organização do feudalismo, veremos erigir uma nova forma de entender a sociedade, de delimitar as relações de produção e as relações institucionais. Na sociedade feudal medieval (séculos V-XV), marcada pelo poder quase onipotente da Igreja, detentora do projeto da Cristandade, sabemos que a escola se tornou, outra vez, uma instituição voltada à qualificação dos nobres, dos clérigos e dos cavaleiros, formadora dos serviços, geradora de uma qualificação restrita aos herméticos estamentos medievais. A escola produzia os intelectuais necessários à ordem da Idade Média, centrada num critério de privilégio de

sangue, na posse da terra e na supremacia hierárquica religiosa.

Nessa sociedade a educação assume, claramente, o papel de criar e manter os estigmas derivados da base de produção dos mecanismos autoritários, das estruturas patriarcais, voltadas exclusivamente para a formação do clérigo, do secretário (o que sabia ler e conhecia os segredos dos senhores feudais) e dos nobres. A escola episcopal e a escola palatina, além das instituições estritamente regulares e clericais, são todas voltadas para a reprodução da estrutura feudal. Eram escassas, até mesmo raras, as instituições centradas no monopólio do conhecimento como forma do exercício do poder religioso e nobre.

A Idade Moderna, inaugurada a partir do século XVI, constitui uma nova realidade política, capitaneada pela burguesia emergente, que anuncia a superação das forças produtivas medievais e revela a potencialidade da construção de um novo ideário ético, político, jurídico e institucional. Nessa caminhada vitoriosa, a burguesia anuncia os valores fundamentais da sociedade moderna, a igualdade, a liberdade, a prosperidade, a fraternidade, a afirmação do homem, o antropocentrismo, a razão como soberana, a razão como capaz de iluminar o mundo, a experiência como coadjuvante da transformação material do universo, o racionalismo, o Estado, o primado das leis, a organização de uma nova ética e de uma nova sociedade. Foram essas as bases ideológicas da sociedade moderna, do Esclarecimento ou Iluminismo, um vertiginoso movimento de renovação cultural e de rearranjo político e material na Europa e demais estados, nações e sociedades.

Somente com o advento dessa sociedade moderna a partir do século XVI, temos condições de pensar em uma realidade institucional transformadora, nos limites da mudança e da dialética histórica. A burguesia, através de seus intelectuais, filósofos, educadores e reformadores morais produz um novo *ethos* sobre o qual se constitui a sociedade burguesa moderna. Assim, a educação burguesa aparece como a educação que anuncia valores até hoje considerados referenciais. A educação pública, a vinculação estatal, a educação leiga, a universalidade do acesso à escola, a obrigatoriedade da educação para todos, como condições fundamentais para convivência em sociedade e a dimensão de aliar a escola à produção, essas são as coordenadas básicas dos modernos fenômenos educacional e escolar.

Na tradição histórica e suas determinantes culturais e sociais do Brasil ainda não logramos alcançar as bandeiras e as características da educação e escola modernas, como buscaremos investigar no presente ensaio.

A economia colonial brasileira fundamentou-se num modelo definido como *plantation*, que se caracteriza pela monocultura exploratória, pela determinação da grande propriedade, pelo uso e manejo de mão-de-obra escrava e explicitação de toda produção voltada para o mercado externo. Trata-se da grande propriedade agro-exportadora. Esta matriz econômica define as implicações de ordem social e política da colônia. A criação e a rígida manutenção dessa forma de economia favoreceram o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, da matriz da existência e identidade de uma precária vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal colonial.

A estrutura da organização social brasileira colonial, própria do pacto mercantilistasalvacionista – representado pela agressiva expansão ultramarina portuguesa – estabelece uma relação simbiótica entre a formação econômica predatória, exploratória, extrativista e a sustentação transplantada de um conteúdo cultural que foi transportado para a colônia através da formação dos padres da Companhia de Jesus. A união da igreja e da escola, consignadas nos colégios jesuítas, eram a sanção sagrada da expropriação da terra, da escravização do índio e do extrativismo de toda sorte de especiarias, drogas e mercadorias que pudesse empanturrar a pantagruélica cruzada malograda de um estado-mercador.

Com essa característica de reforço ideológico da empresa mercantilista colonizadora a catequese, o proselitismo e a missionarização jesuítas legitimaram o saque material e a tomada cruel do controle e da destruição de outra forma de humanidade, representada na forma de viver e produzir dos indígenas brasileiros. Tal matriz firmou-se durante o período em que os jesuítas estiveram presentes no Brasil e sobreviveu à própria expulsão dos padres (século XVIII), repassando uma cultura intelectual transplantada, anacrônica, formalista, alienante, que atravessou todo o período colonial e imperial até atingir o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, profunda modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação assumiu a forma de suposta evolução material, persuadindo as camadas mais baixas da população a lutar por escolas.

Esse tipo de educação, transplantado de Coimbra, com um acento antimodernista e reacionário, de natureza formalista, de caráter livresco, academicista e aristocrático foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder da colônia, tomando-se símbolo de classe. Um conhecimento como ilustração e não como forma de manutenção ou sustentação orgânica do poder. Com tal articulação, as frações das camadas dominantes

coloniais no Brasil, consoante com os ditames da corte lusitana, foram tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos.

Os primeiros representantes da colônia junto às cortes foram os filhos dos senhores de engenho, educados no sistema jesuítico. Aliavam-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo próprio do patriarcalismo, o culto do arcaico, o cortejo do eufemismo, da hipérbole, do devaneio, o abuso da metáfora e o cultivo da cultura antimodernista e clericalista, transplantada e expandida pela ação pedagógica dos jesuítas.

Com a mudança do centro econômico do Nordeste canavieiro – esgotado no século XVII – para a região do extrativismo mineiro que sustentaria uma pequena flexibilização e mobilidade social nos bolsões urbanos de Minas, ao redor de Sabará, Diamantina, São José e São João Del Rey, até a própria Vila Rica de Ouro Preto, no século XVIII, a demanda pela ilustração escolar atinge segmentos das camadas médias urbanas, serviços do mesmo latifúndio.

A parte desses estamentos coloniais que, então, procurava a legitimação escolar já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural, sendo, portanto, compreensível que, desprovida de terras, fosse apelar para a busca de uma heráldica espiritual representada pela posse do diploma. O *sinhozinho* abria espaço para o *dotôzinho*. O ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava à própria classe dominante, visto se o único que "classificava" as camadas sociais articuladas ao redor do mesmo núcleo de poder. Embora já existissem duas camadas distintas freqüentando escolas, o tipo de educação permanecia inalterado em suas bases estruturais, a educação das elites rurais.

A mudança da família real para o Brasil, ocorrida em 1808, fugindo da expansão francesa protagonizada pela hegemonia dos exércitos de Napoleão Bonaparte, na Europa, configurou uma nova realidade para a miserável colônia, com destaque para a bucólica São Sebastião do Rio de Janeiro. No quadro das instituições políticas, culturais, sociais e educacionais ocorreram algumas alterações, oportunistas e improvisadas para atender à faustosa corte, com a presença do Príncipe Regente, D. João. Entre elas, a criação dos primeiros cursos superiores na colônia, a Academia Real da Marinha e a Academia de Aplicação, com a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas, para a defesa da baía de Guanabara, com o medo da possível invasão das fragatas francesas.

Os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro foram as primeiras Faculdades de Medicina, acompanhados pela criação do curso de Economia política, a Abertura dos Portos às nações amigas – leia-se a Inglaterra –, a criação do Gabinete de Química, a fundação do curso de Agricultura, do Banco do Brasil, a Imprensa Régia, o Jardim Botânico para recolher as exóticas plantas que interessavam ao contraditório Príncipe Regente. O edifício do embrionário ensino superior brasileiro seria completado anos mais tarde, depois da derrota de Napoleão e seu desterro, com a retomada das relações diplomáticas com a França, rendida e subjugada pela Inglaterra., Na ocasião, Missão Cultural Francesa, em visita exemplar, criou a Real Academia de Desenho, de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil em 1820, transformada mais tarde na Escola Nacional de Belas Artes. A criação do Museu Real, do Jardim Botânico e da Biblioteca Pública constituem acréscimos ilustrados a esse impulso de transplantes exóticos das arcadas da Europa reacionária para as terras tupiniquins.

A preocupação absoluta com a criação de instituições de ensino superior e o menosprezo total em que ficaram os demais níveis do ensino, demonstram claramente o objetivo exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre que compunha a corte, anacrônica, exibicionista e irresponsável. Esse movimento, contraditoriamente, foi o *start* de uma pequena, mas densa revolução cultural que, embora lenta e conservadora, culminou de certa forma na introdução de hábitos, de pensamentos e comportamentos, de ações e representações que vigoravam na Europa do século XIX.

A escola ou unidade de ensino superior, representada pelas novas Faculdades de Direito, em São Paulo (1820) e em Recife (1827), desempenhou o papel de fornecedora do pessoal qualificado para as funções de legitimar o pacto colonial e produzir as camadas urbanas ou frações aristocrático-urbanas que forçariam a ruptura consentida em 1822 e sustentariam um império igualmente anacrônico, cruel e radical, extensão das mesmas matrizes políticas exercidas anteriormente pela casa dos Bragança. Apesar da existência de cursos de Medicina, Engenharia e Artes, as Faculdades de Direito conseguiram uma supremacia na formação de quadros superiores no período imperial (1822-1889) Mudanças estruturais não há, a rigor. As turbulências políticas do período regencial e as mesuras dos partidos representativos dos interesses oligárquicos foram competentes o bastante para manter a ordem, do ponto de vista desses grupos.

Um livro, escrito em 1888, de natureza autobiográfica, marca a identidade desse

segundo momento da história institucional da administração escolar no Brasil. Raul Pompéia representa sua vida escolar na descrição profunda d' O Ateneu, retrato de sua formação educacional austera e autoritária. O livro, ainda hoje, destaca-se pela força descritiva e lânguida ironia. Retirei um texto para reflexão: a primeira impressão do jovem estudante ao ver seu Diretor, o que denota a força de sua imagem psicoliterária:

(...) O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à substância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins da pátria. Os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita, espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito. E engordavam as letras, à força, daquele pão. Um benemérito. Não admira que em dias de gala, íntima ou nacional, festas do colégio ou recepção da coroa, o largo peito do grande educador desaparecesse sob constelações de pedraria, opulentando a nobreza de todos os honoríficos berloques.

Nas ocasiões de aparato é que se podia tomar o pulso ao homem. Não só as condecorações gritavam-lhe do peito como uma couraça de grilos: Ateneu! Ateneu! Aristarco, todo era um anúncio. Os gestos, calmos, soberanos, eram de um rei — o autocrata excelso dos silabários; a pausa hierática do andar deixava sentir o esforço, a cada passo, que ele fazia para levar adiante, de empurrão, o progresso do ensino público; o olhar fulgurante, sob a crispação áspera dos supercílios de monstro japonês, penetrando de luz as almas circunstantes — era a educação da inteligência; o queixo, severamente escanhado, de orelha a orelha, lembrava a lisura das consciências limpas — era a educação moral. A própria estatura, na imobilidade do gesto, na mudez do vulto, a simples estatura dizia dele: aqui está um grande homem... não vêem os côvados de Golias?!... Retorça-se sobre tudo isto um par de bigodes, volutas maciças de fios alvos, torneadas a capricho, cobrindo os lábios fecho de prata sobre o silêncio de ouro, que tão belamente impunha como o retraimento fecundo do seu espírito, — teremos esboçado, moralmente, materialmente, o perfil do ilustre diretor. Em suma, um personagem que, ao primeiro exame, produzia-nos a impressão de um enfermo, desta enfermidade atroz e estranha: a obsessão da própria estátua. Como tardasse a estátua, Aristarco interinamente satisfazia-se com a afluência dos estudantes ricos para o seu instituto. De fato, os educandos do Ateneu significavam a fina flor da mocidade brasileira.

A irradiação da réclame alongava de tal modo os tentáculos através do país, que não havia família, de dinheiro, enriquecida pela setentrional borracha ou pela charqueada do sul, que não reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica mandar dentre seus jovens, um, dois, três representantes abeberar-se à fonte espiritual do Ateneu. Fiados nesta seleção apuradora, que é comum o erro

sensato de julgar melhores famílias as mais ricas, sucedia que muitas, indiferentes mesmo e sorrindo do estardalhaço da fama, lá mandavam os filhos. Assim entrei eu.

A primeira vez que vi o estabelecimento, foi por uma festa de encerramento de trabalhos.

Transformara-se em anfiteatro uma das grandes salas da frente do edifício, exatamente a que servia de capela; paredes estucadas de suntuosos relevos, e o teto aprofundado em largo medalhão, de magistral pintura, onde uma aberta de céu azul despenhava aos cachos deliciosos anjinhos, ostentando atrevimentos róseos de carne, agitando os minúsculos pés e as mãozinhas, desatando fitas de gaza no ar. Desarmado o oratório, construíram-se bancadas circulares, que encobriam o luxo das paredes. Os alunos ocupavam a arquibancada. Como a maior concorrência preferia sempre a exibição dos exercícios ginásticos, solenizada dias depois do encerramento das aulas, a acomodação deixada aos circunstantes era pouco espaçosa; e o público, pais e correspondentes em geral, porém mais numeroso do que se esperava, tinha que transbordar da sala da festa para a imediata. Desta ante-sala, trepado a uma cadeira, eu espiava. Meu pai ministrava-me informações. Diante da arquibancada, ostentava-se uma mesa de grosso pano verde e borlas de ouro. Lá estava o diretor, o ministro do império, a comissão dos prêmios. Eu via e ouvia. Houve uma alocução comovente de Aristarco; houve discursos de alunos e mestres; houve cantos, poesias declamadas em diversas línguas. (...)

O espetáculo comunicava-me certo prazer respeitoso. O diretor, ao lado do ministro, de acanhado físico, fazia-o incivilmente desaparecer na brutalidade de um contraste escandaloso. Em grande tenue dos dias graves, sentava-se, elevado no seu orgulho como em um trono. A bela farda negra dos alunos, de botões dourados, infundia-me a consideração tímida de um militarismo brilhante, aparelhado para as campanhas da ciência e do bem. A letra dos cantos, em coro dos falsetes indisciplinados da puberdade; os discursos, visados pelo diretor, pançudos de sisudez, na boca irreverente da primeira idade, como um Cendrillon malfeito da burguesia conservadora, recitados em monotonia de realejo e gestos rodantes de manivela, ou exagerados, de voz cava e caretas de tragédia fora de tempo, eu recebia tudo convictamente, como o texto da bíblia do dever; e as banalidades profundamente lançadas como as sábias máximas do ensino redentor. Parecia-me estar vendo a legião dos amigos do estudo, mestres à frente, na investida heróica do obscurantismo, agarrando pelos cabelos, derribando, calcando aos pés a Ignorância e o Vício, misérrimos trambolhos, consternados e esperneantes.

Um discurso principalmente impressionou-me. À direita da comissão dos prêmios, ficava a tribuna dos oradores. Galgou-a firme, tesinho, O Venâncio, professor do colégio, a quarenta mil-réis por matéria, mas importante, sabendo falar grosso, o timbre de independência, mestiço de bronze, pequenino e tenaz, que havia de varar carreira mais tarde. O discurso foi o confronto da chapa dos torneios medievais com o moderno certame das armas da inteligência; depois, uma preleção pedagógica, tacheada de flores de retórica a martelo; e a apologia da vida de colégio, seguindo-se a exaltação do Mestre em geral e a exaltação, em particular, de Aristarco e do Ateneu. “O mestre, perorou Venâncio, é o prolongamento do amor paterno, é o complemento da ternura das mães, o guia zeloso dos primeiros passos, na senda

escabrosa que vai às conquistas do saber e da moralidade. Experimentado no labutar cotidiano da sagrada profissão, o seu auxílio ampara-nos como a Providência na Terra; escolta-nos assíduo como um anjo da guarda; a sua lição prudente esclarece-nos a jornada inteira do futuro. Devemos ao pai a existência do corpo; o mestre cria-nos o espírito (sorites de sensação), e o espírito, é a força que impele, o impulso que triunfa, o triunfo que nobilita, o enobrecimento que glorifica, e a glória é o ideal da vida, o louro do guerreiro, o carvalho do artista, a palma do crente! A família, é o amor no lar, o estado é a segurança civil; o mestre, com amor forte que ensina e corrige, prepara-nos para a segurança íntima inapreciável da vontade. Acima de Aristarco

— Deus! Deus tão-somente; abaixo de Deus — Aristarco.” (...) ²

O Diretor, sentado na ante-sala do cume de uma pirâmide que vem dos céus à terra, ostenta sua identidade sacrossanta de parteiro do espírito, de mestre de forja da tenaz da disciplina, de pastor impoluto da seara formatadora de homens para as finalidades ilustradas da vida cortesã. Acima dele, diz Venâncio, só Deus! Nem o imperador, combalido e encurralado pelas forças sociais formadas pelo protagonismo dos coronéis do café, dos bacharéis republicanistas e militares oportunistas, dos abolicionistas e liberais, superava-lhe a altivez.

Vimos que essa perspectiva antimodernista se revestiu de peculiaridades culturais derivadas dos modelos econômicos e sociais estabelecidos em nossa trajetória histórica. A educação jesuítica, que nos engendrou como uma nação e sociedade, era marcadamente uma educação conservadora e reacionária, voltada para a restauração do pacto medieval e centrada nos valores que marcaram historicamente a tradição feudal aristocrata medieval. A educação para a obediência, para a disciplina, a educação retórica e memorística, a educação para a produção de corpos obedientes e servis, a anulação da originalidade pessoal, a resignação, a aceitação e a passividade, são elementos éticos circunscritos ao modelo pedagógico jesuíta, restauracionista e conservador.

A escola jesuíta era, nitidamente, uma instituição voltada para a qualificação das camadas dominantes colonizadoras e coloniais e, nessa escola, estabelecia-se uma formação clássica de conformação erudita e aristocrata, com a implícita determinação de restaurar a velha ordem medieval, abalada na Europa, com acento anti-modernista, anti-popular e ultra-conservador. Dessa escola e sua conseqüente matriz cultural, deriva o *ethos* de nossa cultura retórica e memorista do cultivo da obediência e da aceitação, da

² Pompéia, Raul O ATENEU, Editora Abril, São Paulo, 1981, p. 08-11.

defesa do ensinar como imposição de valores, da emulação e do cultivo do magistrocentrismo, da afirmação e produção de corpos obedientes.

Construía-se a matriz de uma escola modeladora, controladora da natureza humana fundamental, formatadora da aceitação do *status quo*, que ainda não foi superada. Em momentos de afirmação de nossos projetos políticos libertários, buscou-se romper com esse plasma conservador que nos engendra em séculos de autoritarismo e disciplinarização, desde a ruptura com o longo e penoso colonialismo português, seguindo-se a organização conservadora do império escravocrata, sacudido por levantes sanguinolentos até constituir um cenário republicano centrado na manutenção de estruturas sociais e legais centrados na infâmia e na desigualdade.

Não se alteraram, estruturalmente, nesses séculos o papel e a função da Escola, nem mesmo com o advento da República, em 1889. Há, em nossa tradição, um forte acento do século XVIII, da educação positivista, que engendrou a escola republicana, centrada no ideário de Benjamin Constant e nas determinações que sustentaram a república oligárquica. Esta pretendia ser uma escola disciplinadora das massas, uma escola erguida sob a ordem do dia, com acento militar autoritário, voltada para o elogio da hierarquia, da obediência, da vigilância e da punição como formas pedagógicas, supostamente enriquecedoras do caráter pátrio, pensadas como unidades produtoras da sociedade de ordens e prescrições, baseadas em concentrações hierárquicas obedientes.

Este segundo *ethos* altera muito pouco o referencial jesuíta e acaba tornando-se uma variante da determinação ideológica e cultural própria de nossa primeira educação e escola.

Vigente na extensa época histórica do período colonial brasileiro e presente no anacrônico império escravocrata, ainda orgânico na estrutura nascente da república oligárquica, podemos afirmar que não reunimos condições objetivas para a propositura de uma educação para a autonomia, de uma gestão para a emancipação, projetos que supõem uma sociedade de iguais, de homens livres e convictos do ideário fraterno e utópico de uma comunidade humana sem determinações hierárquicas.

Com o processo de industrialização determinado a partir dos anos 1930, produzimos uma radical alteração em nossa estrutura econômica, em nossa formação social e, conseqüentemente, em nossa trajetória histórica. A revolução de 1930 foi o divisor de águas da história econômica e política brasileira. A Era Vargas desencadeou

forças materiais e políticas para superar a tradição agrária, a base social rural, a economia agrícola e a cultura pré-capitalista que a sustentavam. Getúlio Vargas representa o triunfo da fração de classe, definida como a burguesia nacional emergente, industrial e urbana, a superar a matriz agrário-exportadora que prevalecera em séculos de um mesmo processo e modelo. Não nos deteremos em todos os mecanismos e formas de luta, política e ideológica, presentes nessa trama de tendências e disposições. Nosso tema é a matriz política que, em última instância, forneceria as chaves para entender o projeto educacional e o modelo dominante de gestão escolar dela derivado.

A reforma educacional protagonizada pela Era Vargas, liderada por Francisco Campos, de inspiração nitidamente *fascista*, ideologia destacadamente vigente à época, produziu uma escola padronizadora, baseada na finalidade de transformar a sociedade agrária em uma sociedade moderna, industrial e urbana. Nesse caminho, criou ainda uma suposta máquina de qualificação para o trabalho, preparando as massas para o adestramento letrado da sociedade industrial, produzindo nas camadas médias uma qualificação profissional precária e suficiente, destinando aos setores dominantes um cabedal cultural simbólico necessário para sua reprodução como classe dirigente.

A escola centrada na reforma de Francisco Campos e Gustavo Capanema é uma escola inspirada no modelo cultural europeu, cuja expressão institucional é o *Grupo Escolar* e que representa, grosso modo, as formas estatísticas e institucionais do *fascismo escolar*, travestido de instituição e modelo pedagógico no Brasil. A escola centrada na disciplina, nos exames, nas provas, nas sabatinas, nas correções e ditados, no calendário cívico-patriótico tornou-se, em última instância, um mecanismo de qualificação e seleção social de todas as camadas e classes sociais daquele momento. Uma espécie de darwinismo social instaurado como seleção natural, a partir do sucesso e da exclusão escolar.

Por fim, encontramos uma tradição política e pedagógica, responsável pela organização escolar mais recente, centrada no modelo norte-americano, aqui produzida através dos acordos MEC/USAID. Tais acordos foram erigidos e firmados nos anos de desenvolvimento econômico patrocinado pela ditadura militar (1964-1985), a qual interrompera a luta social e política travada no Brasil, com a imposição, pelo concurso da força através de golpe militar, de uma integração subserviente do país ao capitalismo industrial mundial, nas ressonâncias do rearranjo político e econômico acalentado pela guerra fria.

No campo da educação, escolhemos, como trágico símbolo dessa época, a

atuação regencial dessa educação, o modelo de escola nascido da atuação do então ministro Jarbas Passarinho e seus tecnocratas, consubstanciada na reforma da educação superior, fundamental e média. A escola institucionalmente defendida por Jarbas Passarinho perdia o papel histórico de produtora dos consensos culturais, ético-morais e sócio-produtivos básicos. Tornava-se, a partir da realidade do êxodo rural, do inchaço das cidades, da presença das massas deserdadas da terra na cidade, uma escola compensatória, com políticas estritamente assistencialistas, atendo-se às demandas emergenciais produzidas pela radical mudança econômica, industrialização e urbanização dependente, alterando profundamente o papel histórico-institucional da educação e da escola no Brasil.

Essa escola, filha da Lei 5.692/1971, produziu uma suplementação das funções que seriam fundamentais para a instituição escolar, através da oferta de novos serviços e demandas de compensação nutricional pela merenda, ordenando um papel subsidiário da escola como elemento de saúde pública, promovendo campanhas de saúde, atendimentos incidentais primários, transformando-se numa miríade de outras agências sociais, igualmente importantes, mas não concernentes ao espaço e função educacional-escolar. Entre elas o centro comunitário de lazer e atendimento, por falta de equipamento social e comunitário nos bairros, assumindo, também, o papel social de centro de controle de zoonoses, centro de saúde, medicalizando o processo educacional básico, quebrando profundamente o perfil, a finalidade e o papel clássico da escola como formadora cultural e agência de formação ético-institucional. As bibliotecas definham enquanto cresciam os equipamentos de lazer e assistência, em espaços improvisados, derivados da ação compensatória.

Transformaram a escola, até arquitetonicamente, numa ilha de assistencialismos compensatórios, quebrando o currículo e o ordenamento institucional tradicional de sua identidade, superando sua tradição jurídico-curricular do Brasil, produzindo um amplo desprestígio social para a função de educador, que é expropriado de sua identidade e formação básica, produzindo dentro da escola, mecanismos e nichos de controle comportamental e de patrulhamento ideológico-político. A escola e a educação produzidas através da massificação ordenada pela política educacional dos governos militares explicitava-se no proclamado conceito de *pacto de mediocridade*, tão conhecido nos anos 1980, pelo qual o “aluno finge que aprende, o professor finge que ensina e o Estado finge que remunera”; torna-se uma “Torre de Babel”, onde professores, alunos, classes sociais e determinações institucionais desagregam-se

plenamente, sem que possa haver uma unidade político-formal emancipatória, capaz de criar e produzir cidadania.

Nessa direção, tal escola assistencialista, quanto mais afunda como instituição, num papel social subsidiário e secundário, mais assiste à ampliação, determinação e influência da televisão, com mecanismo modelar, produtora de influências comportamentais entre crianças, adolescentes e jovens do Brasil. A suposta inclusão da sociedade de massas como sociedade de participação virtual é o mais novo ideário dessa escola. A indústria cultural, o consumismo, a massificação estética produzida por potentes campanhas mercantis acabam por decretar a falência da educação e da escola na promoção dos valores e consensos estéticos e morais basilares da sociedade.

Com a V CBE (Conferência Brasileira de Educação), ocorrida em Goiânia em 1985, vimos materializar uma nova utopia concreta para a educação e a escola no Brasil: a luta por uma nova LDB! Movimentos vertiginosos correram o país, educadores e professores, grupos sociais e sindicais, ONG's, associações civis, partidos e entidades, em conjunto e permanente debate, produziram um conjunto consensual de idéias, projetos e princípios que deveriam alavancar a revitalização da educação e da escola, preparando-a para o terceiro milênio. Os bastidores da Constituinte de 1988, os corredores do Congresso e as ruas viram a tenacidade desses educadores na direção de um novo horizonte jurídico para a educação brasileira, que contemplasse um novo padrão de financiamento para a educação, com novas formas de conceber a carreira docente, piso salarial nacional, mudanças curriculares, democratização da gestão, formação de professores, novo paradigma de relação da escola com a sociedade... Enfim, foram inúmeras propostas para resgatar a educação desejável e necessária ao país.

O resultado foi a reação privatista, a força do poder conservador e a propositura equivocada do substitutivo do senador Darcy Ribeiro, criando condições para o cooptação neoliberal efetivada pelos grupos políticos dominantes que acabou por promulgar uma LDBEN minimalista, de nítido cunho neoliberal, descomprometendo o Estado na educação e assumindo, grosso modo, todas as bandeiras da improvisada reforma espanhola que integrava a educação daquele país ao ideário dos ditames do FMI na educação na mesma década.

A reforma em curso (1996-2005) ainda não efetivou uma alteração orgânica da educação brasileira, mas já foi capaz de firmar seus principais mecanismos: a busca de uma tecnologização da educação e do trabalho educacional, a formação aligeirada, a

participação clientelista, o *neoentusiasmo* pela educação e um *neotimismo* pedagógico, evitado de fórmulas mistificadoras, estatísticas e idealistas, que abarcam desde os Amigos da Escola aos pobres e artificiais efeitos das bolsas e bônus de assiduidade incidentais e infames. A escola que surge nos anos 1990, das cinzas da escola assistencialista, ao invés de ser a educação e a escola proposta pelos amplos grupos de educadores que empreenderam uma heróica luta em defesa da educação pública nos anos 1980, assume, na verdade, nas políticas educacionais recentes, uma nova feição institucional e novas finalidades institucionais.

É o que chamamos de “*Escola Parabólica*”, voltada para o cultivo de novas tecnologias, artificialmente postas a serviço de um processo pedagógico desequilibrado e desacreditado. A inserção de novas tecnologias de informação; a televisão, o vídeo, as TVs integradas, campanhas assistenciais e projetos de financiamento em parcerias duvidosas mostram e formam um complexo tecnológico, que não se coaduna com o perfil e a determinação institucional da escola nessa sociedade, em amplo processo de dilaceramento social e globalização subserviente.

Essa escola “*Parafernália Eletrônica*”, centrada numa educação liberal, resgatando pressupostos alheios à educação tradicional brasileira, insere-se numa trajetória artificial, incapaz de produzir, através da educação escolar, a cidadania retoricamente apontada nos objetivos educacionais mais amplos. Voluntariado, a formação em serviço, a formação básica dilacerada, os mecanismos artificiais de produção estatística de uma otimização do sucesso escolar estão, cada vez mais, sendo desmascarados pela realidade da ausência de investimentos institucionais amplos na educação, pela esterilidade criativa na produção de mecanismos regulares e institucionais de formação de professores, e pela cópia imperfeita de modelos fiscalizatórios, derivados de países onde a educação básica já foi plenamente universalizada e vencida.

Os exames nacionais, os parâmetros curriculares, o uso pontual e artificial de tecnologias de radiodifusão e uso da televisão e de educação à distância não convencem, quando comparados aos míseros 4,6% do PIB, que continuam historicamente a sustentar todo o equipamento educacional brasileiro, muito distante dos índices já praticados nos países dominantes ou centrais do capitalismo.

Por fim, essa educação mostra a incapacidade do Estado em prover a educação pública correta e de qualidade para todos, deixando clara, nesses últimos trinta anos, a determinação histórica de que prevaleceu, no Brasil, um modelo de educação privada,

centrada no lucro e no sucesso quantitativo, mensurado somente pelos determinantes da empresa e do perfil econômico. Não são estas as inspirações promissoras da Educação e da gestão educacional emancipatória. Sobre novas bases ideológicas inspiradoras e novas práticas organizacionais e gestonárias, queremos fazer acontecer a Educação para a Emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADORNO, T e HORKHEIMER, M **Dialética do Esclarecimento**, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.
- ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o Marxismo Ocidental**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.
- ANDERSON, P **O Fim da História : De Hegel a Fukuyama**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1992.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1989.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1989.
- _____. **Da Revolução**. São Paulo: Ed. Ática, 1988.
- ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Ed. da UNB, 1985.
- AUZIAS. Jean Marie **A Antropologia Contemporânea**, Editora Cultrix, São Paulo, 1985.
- BALIBAR, E. **A Filosofia de Marx**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1995.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Ed. Schwarcz Ltda, 1992.
- BURKE, Peter **A Escrita da História**, editora UNESP, São Paulo, 1998.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**, Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- DUROZOI, Gerard **Dicionário de Filosofia**, Campinas, Papyrus, 2002.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G. **Tratado das Ciências Pedagógicas**, Vol. I, São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo/EDUSP, 1974.
- DURKHEIM, E **-Educação e Sociologia** Ed.Melhoramento, São Paulo, 1973.
- ENGELS Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Vitória,1981.
- ENGELS, F. **Dialética de la Naturaleza**. Buenos Aires: Ed. Problemas, 1941.
- EVANGELISTA, J. **Crise do Marxismo e Irracionalismo Pós-Moderno**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**, Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.
- FOUGEYROLLAS, Pierre. **Ciencias Sociales y Marxismo**. México: Ed. Fondo de Cultura Economica, 1981.
- FOUGEYROLLAS, Pierre **A Filosofia em Questão**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1972.
- FREIRE, Paulo, **À Sombra Desta Mangueira**, Editora Olho D'água, São Paulo, Fevereiro de

2000.

FREUD, Sigmund, **O Futuro de Uma Ilusão**, Editora Imago, Rio de Janeiro, 1997.

GARAUDY, Roger. **Introducción al Estudio de Marx**. México: Ed. Era, 1975.

GENTILLI, P. (org) **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**, Editora Cortez, São Paulo, 1995.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Editora Círculo do Livro. São Paulo, 1984.

-----**Concepção Diáletica da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1981.

HOLLANDA, Heloísa Buarque (org) **Cultura e Desenvolvimento**, Aeroplano Editora, São Paulo, 2004.

HOBBSAWN, E. **A Era das Revoluções**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1984.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: o Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2003, 598 p.

INGENIEROS, José, **O Homem Mediocre**, Edicamp, Campinas, 2002.

JAEGER, Werner, **-Paidéia. A formação do homem Grego**, Trad. de Artur M. Parreira, São Paulo, Herder, 1984.

KONDER, Leandro **O Futuro da Filosofia da Práxis**, Editora Paz e Terra, São Paulo, 1992.

MANACORDA, M. **História da Educação: Da Antiguidade aos Nossos Dias**, Editora Cortez, São Paulo, 1989.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Editora Cortez, São Paulo, 1991.

MARCUSE, Herbert. **Eros e Civilização**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.

_____. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1967.

MARX, Karl. **Escritos de Juventud**. México: Ed. Fondo de Cultura Economica, 1987.

_____. **Miseria de la Filosofia**. Moscú: Ed. en Lenguas Extranjeras, 1963.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**, Editora Moraes, São Paulo, 1984.

MASCARENHAS, Fernando, **Entre o Ócio e o Negócio: Teses sobre a anatomia do lazer**. Tese de Doutorado. FEF/UNICAMP.2005.

MÈSZAROS, Istvan. **Filosofia, Ideologia e Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Ensaio, 1986.

MONDOLFO, Rodolfo **MARX Y MARXISMO**, Fondo de Cultura Económica, Mexico, 1986.

NETTO, J. P. **Crise do Marxismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

NOSELLA, P. **Modernização da Produção e da Escola no Brasil: O Estigma da Relação Escravocrata**, Revista da ANPED, Setembro de 1993.

OLIVEIRA, F. **Origens e Estigmas da Cultura Brasileira**, Cadernos de Cultura, São Paulo, 1984.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**, Editora Cortez, São Paulo, 1988.

PRADO, C. J. **Diáletica do Conhecimento**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1969.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: a Organização do Sistema Escolar**, Editora Cortez/ Autores Associados, 1981.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**, Editora Vozes, Petrópolis, 1989.

ROUSSEAU, J. **Emilio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S/A, 1992.

SADER, Emir (org). **Pós-neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1995.

SADER, Emir, **Século XX: uma biografia não-autorizada**, editora Fund Perseu Abramo, São Paulo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

-----**Política e Educação no Brasil**, São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

----- **Pedagogia Histórico-Crítica**, Autores Associados, Campinas, 2004.

VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.

VÁZQUEZ, Adolfo. **Convite à Estética**. Trad. Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 336 p.