



Este artigo contém algumas interrogações críticas acerca da obra *Produção da escola contemporânea* de Gilberto Luiz Alves. Inicialmente, a falta da definição do conceito central de seu trabalho, *a ciência de história*, tanto quanto a explicitação de seu referencial teórico adotados e questionados como comprometendo a excelente qualidade da obra. Em seguida, a possibilidade da corrupção do marxismo pelo positivismo é também ventilado. A terceira indagação é acerca do conceito de “parasitismo” e a exclusão de qualquer referência à burocratização da sociedade e do modo de produção capitalista ao longo do século XX. Por fim, o questionamento do economicismo que caracteriza o referencial teórico adotado. Assim, as falhas políticas apontadas no trabalho são meras reflexões das aporias no próprio referencial teórico marxista.

Palavras-chave: Ciência da história; Epistemologia e metodologia marxista; Parasitismo e burocratização da escola contemporânea

*This article contains some critical interrogations on Gilberto Luiz Alves' *Produção da escola pública contemporânea*. Initially, the lack of a definition of the central concept of his work, the science of history, along with the explicitation of his theoretical framework are pointed out as compromising the excellent quality of the work. Next, the possibility of the corruption of marxism by positivism is also ventilated. A third line of questioning is about the concept of “parasitism” and the exclusion of any reference to the bureaucratization of society and the capitalist mode of production during the XX century. Finally, the economicism which characterizes the theoretical framework adopted is questioned. Thus the political lacunae pointed out in the work are mere reflections of the apories in the very marxist theoretical framework.*

*Keywords: Science of history; Marxist epistemology and methodology; Parasitism and bureaucratization of contemporary schooling*

# A Escola Pública

## Contemporânea em Questão

### A Cornelius Castoriadis (1922-1997)

#### Com lembranças de seus seminários de 1979-87

David V. E. Tauro

Doutor em Sociologia pela  
École des Hautes Études en  
Sciences Sociales, Paris,  
coordenador da disciplina  
*Paradigmas de  
Conhecimento e Pesquisa  
Educational* do Curso de  
Mestrado em Educação da  
UFMS.

“Ora, o sistema educativo ocidental entrou-se, há uns vinte anos numa fase de desagregação acelerada<sup>1</sup>. Ele sofre uma crise de conteúdos: o que é transmitido, e o que é que *deve* ser transmitido, e a partir de quais critérios? Seja: uma crise de “programas” et uma crise de *em vista do que* estes programas são definidos. Ele conhece também uma crise da relação educativa: o tipo tradicional de autoridade indiscutida se desabou, e tipos novos - o mestre-camarada, por exemplo - não conseguem nem a se definir, nem a se afirmar, me a se propagar. Mas todas essas observações permaneceriam ainda abstratas si não foram ligadas à manifestação tão flagrante e tão obcecante da crise do sistema educativo, aquela que ninguém osa mencionar. Nem alunos nem mestres se interessa mais no que se passa na escola como tal, a educação não é mais *investida* como educação pelos participantes. Ela se tornou corveia ganha-pão para os educadores, adstringente chata para os alunos para quem cessou a ser a única abertura extra-familiar, e que não tem a idade (nem a estrutura psíquica) requisitada para nela achar um investimento instrumental (cuja rentabilidade, por outro lado, se torna cada vez mais problemático). Em geral, é meramente questão de obter um “papel” permitindo exercer um métier (se encontra-se um trabalho).

Dir-se-à que, no fundo, nunca foi diferente. Talvez. A questão não está ali. Antigamente - há pouco- todas as dimensões do sistema educativo (e os valores aos quais eles reenviam) eram incontestáveis: eles cessaram a ser.

Saindo de uma família fraca, frequentando -ou não- uma escola vivida como uma corveia, o jovem indivíduo se encontra confrontado com uma sociedade na qual todos os “valores” e as “normas” são mais ou menos substituídos pelo “nível de vida”,

<sup>1</sup> “La jeunesse étudiante”  
(1963) in *Capitalisme  
moderne et révolution*, II,  
Paris: UGE 10/18, 1979,  
p.259-286.

o “bem-estar”, o conforto e o consumo. Nem religião, nem idéias “políticas” nem solidariedade social com uma comunidade local ou de trabalho, com os “camaradas de classe”. Se ele não se marginaliza (drogas, delinquência, instabilidade “caracterial”), sobra para ele a via real de privatização, com qual pode ou não enriquecer uma ou várias manias pessoais. Vivemos numa sociedade de *lobbies* e de *hobbies*.

*Abre um caminho graças à ousadia de alcance e audácia teórica. Sem dúvida, a natureza provocadora de suas teses abrirá mais de uma polêmica.*

O sistema educativo clássico era nutrido, *par le haut*, pela cultura viva de sua época. É ainda o caso do sistema contemporâneo - para sua infelicidade. A cultura contemporânea se torna, cada vez mais, uma mistura de imposição “modernista” e do muséismo<sup>2</sup>. Há muito tempo o “modernismo” se tornou uma velharia, cultivada por ela mesma, e assentada muitas vezes sobre simples plagiados que são admitidos apenas graças ao néo-analfabetismo do público (assim deve ser entendido, notadamente, a admiração professada pelo público parisiense “cultivado”, há alguns anos, para as *mises en scène* que se repetem, em se diluindo, as invenções de 1920).<sup>3</sup>

Escolhi essa longa citação de Castoriadis como testemunha à pertinência do último trabalho do colega Gilberto Luiz Alves realizado como pesquisa em seus estudos pós-doutorais. Pretendo comentar a obra *A Produção da escola pública contemporânea* num espírito de crítica fraterna que ela amplamente merece. Com efeito, é um imenso prazer acolher essa obra de alguém cuja carreira acadêmica foi construída num compromisso com a escola pública e cujos trabalhos sempre foram marcados pela

busca incansável da verdade. Essa busca de verdade sempre foi acompanhada com um rigor constante, pouco comum em nossa academia, hoje, quando se trata deste tema educacional.

O prazer de ler a obra de Alves aumenta ainda mais com a elegância de seu estilo que não cessa de chamar a atenção do leitor - elegância, ela, tão ausente nas obras especializadas sobre a educação pública hoje. Ao rigor e ao estilo soma-se a coerência que permeia

cada página difundindo um referencial teórico sutilmente articulado. Assim, a obra merece essa atenção especial pela sua *virtù*, no sentido usado pelo secretário florentino quinhentista em seu *Príncipe*. Abre um caminho graças à ousadia de alcance e audácia teórica. Sem dúvida, a natureza provocadora de suas teses abrirá mais de uma polêmica.

Formalmente, a obra se compõe de dois ensaios complementados por uma introdução e uma conclusão. Ela é endereçada a todos os comprometidos tanto com a coisa pública quanto com a educação escolar e permite um enriquecimento adicional graças à compilação cuidadosa mas copiosa de uma bibliografia excepcional em sua pertinência. Assim, postos o tema, objeto e conteúdo, a obra de Alves destaca-se em termos de atualidade e riqueza.

Destarte, na sua introdução Alves crava seus objetivos: as bases motivacionais da escola pública, suas condições materiais necessárias; e sua universalização

<sup>2</sup> “Transformation sociale et création culturelle”, *Sociologie et sociétés*. Montreal, 1979, retomado agora em *le contenu du socialisme*, Paris: UGE 10/18, 1979, p. 413-439. V. também, agora, “L’époque du conformisme généralisé”, in *As encruzilhadas do labirinto*, III: O mundo fragmentado, São Paulo: Paz e Terra, 1992, p. 11-24.

<sup>3</sup> Publicada em *Politique internationale*, nº 15, Printemps 1982, p.131-147. Trad. DV-ET.

<sup>4</sup> Assim, além de pronunciar a morte da “história”, do “sujeito” e da “política” como mitos ocidentais, Foucault não hesitou legitimar o retiro da política, o não-engajamento ou a participação pontual e medida nas questões políticas, o que o levou a apoiar o regime iraniano do Aiatola Khömenyi. Por sua vez, a “história” se contentou em declarar a morte de Foucault em 1984.

quanto à instituição e às funções da escola pública perante as demandas sociais geradas e impostas. Alves faz constar que, no bojo de seu esforço conseguiu algo de uma importância epistemológica adicional: a consubstanciação de uma crítica do que chama “marxismo vulgar”.

Que o devido crédito lhe seja concedido nestes tempos de “pensamento débil” ou de “pensamento único”. Após do desmoronamento do “socialismo real, uma bela parcela dos ditos seguidores de Marx desbundaram (as vezes, literalmente!) e caíram vítimas das fantasias fáceis do pós-modernismo de Lyotard e companhia, ou nas asneiras de Foucault<sup>4</sup>. Entre os que sobraram, a maior parte simplesmente repete *ad nauseam* as teses apresentadas por Trotski, Gramsci ou Lúkaçs como se as décadas do século XX passaram sem atingir as condições materiais do modo de produção capitalista. Assim, contribuem em converter o marxismo numa ideologia a qual se serviam amplamente as hordas bárbaras dirigiam os países do “socialismo real”. Parece-nos, que no campo da pesquisa marxista, necessitava ser dotado de uma perspicacidade excepcional para perseguir os caminhos tortuosos da “ciência da história” em busca da verdade da escola pública contemporânea, sem dar ou pedir kudos a ninguém.

Nosso esforço perante este estudo, fica apenas restrito, por hora, à uma interrogação crítica de alguns aspectos epistemológicos e metodológicos, apontando eventuais aporias no intuito de dialogar e prolongar essa reflexão. Esperamos que o autor tire bom proveito.

1

A primeira interrogação surge já na Introdução quando Alves pretende estudar seu objeto, a escola pública, a partir

da *ciência da história*, tal como entendeu Marx. É claro que isso não é suficiente e Alves é ciente disso. É possível que na pressa de terminar a obra escapou-lhe uma reflexão explícita da metodologia que objetiva essa “ciência da história”. Como tal, a expressão (até prova contrário) aparece apenas uma vez, e riscada, na primeira nota de rodapé da *Ideologia Alemã*, obra da juventude e destinado, segundo os próprios dizeres de Marx, à crítica roedora dos ratos. Se a concepção materialista da história articulada por Marx na *Introdução à Contribuição à Crítica da Economia Política* (1858) faz se presente constantemente nessas páginas de Alves, estamos perdidos quanto à “ciência da história”. Qual ciência é essa? A de Darwin? Mas esta é inteiramente contaminada com o positivismo comtiano. Em contrário, precisaria especificar qual a concepção de ciência, em que ela foge das concepções contemporâneas “burguesas”, em que sentido podemos distingui-la da ciência do velho Engels (*Socialismo utópico e científico, Dialética da Natureza, Anti-Duhring* e outras pérolas).

*... no campo da pesquisa marxista, necessitava ser dotado de uma perspicacidade excepcional para perseguir os caminhos tortuosos da “ciência da história” em busca da verdade da escola pública contemporânea...*

Ali há um outro problema: é sabido que Marx sempre confiou em Engels nas questões científicas, sobretudo porque este dominava umas vinte línguas e mostrava ávido interesse nos assuntos científicos. Suspeitamos que Marx compartilhava com Engels essa visão positivista da ciência, o que, *per se*, não é necessariamente criticável. É perfeitamente possível encontrar duas vertentes no pensamento de Marx, uma positivista, científica, especialmente enraizada nos escritos econômicos como *Grundrisse, Capital*, ou *As Teorias de Más-Valia*, e uma vertente ativista, re-

volucionária, criativa, onde o destino humano não é totalmente traçado de antemão numa camisa de força (Os homens fazem sua história, dentro de condições determinadas), visível em obras como *As Lutas de classes na França*, *O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte*, *A Comuna de Paris*, etc. De certo modo, é essa tensão entre as duas vertentes que serviu para fazer da obra de Marx e Engels uma doutrina que atraiu as mentes de milhões durante este século. Com suas considerações críticas endereçadas a Engels, é pertinente se interrogar se a audácia tão grande de Alves é suficiente ou se ele não parou antes de terminar sua viagem.

## II

Uma questão intimamente ligada à essa primeira é a definição da história: se ela for a dotação do sentido aos fazeres humanos através do tempo, em que sentido podemos fazer dela uma ciência? Por quê? Para quê? Como? Com efeito, é possível argüir que é exatamente porque Alves negligencia este aspecto do sentido da história que os aspectos políticos de seu estudo permanecem ofuscados. Retornaremos à

*Com suas considerações críticas endereçadas a Engels, é pertinente se interrogar se a audácia tão grande de Alves é suficiente ou se ele não parou antes de terminar sua viagem.*

essa questão mais adiante. Aqui apenas é preciso assinalar que a riqueza de todo o trabalho apresentado é, por hora, comprometido com essa lacuna metodológica.

Quanto à concepção materialista da história usada, temos direito de perguntar:

1) Ela se modificou nos últimos 150 anos?

2) Se mudou, em que sentido?

3) Se não, por que e como isso não conflita com os pressupostos teóricos próprios de Marx, em relação à historicidade das concepções teóricas?

4) Em que sentido podemos fazer da história uma ciência?

De certo, Alves tem razão quando critica Ponce e seus influenciados brasileiros por terem esperado da burguesia uma política educacional que favoreceria seu inimigo de classe, o proletariado. É também possível concordar com ele quando escreve (p.23)

“Mesmo a conciliação de interesses de classes sempre foi motivada pela luta, o que é evidenciado pela história, inclusive no caso da conquista da escola pública pelos trabalhadores” (destaque no original)

Com efeito, o combate ao materialismo vulgar o leva à uma crítica severa das obras de marxistas tão importantes como Engels, Plekhanov, Bukharin e Lênin, que produziram a ortodoxia marxista do final do século XIX e do século XX, com a notável exceção de Antônio Gramsci<sup>5</sup>. Mas Alves reluta em incluir nesta lista Lukács que, em seu *Assalto à Razão*, faz demonstração de uma versão stalinista horrível do marxismo, que deveria ter deixado o

fundador girando de vergonha em seu túmulo. É aceitável crer que o húngaro fora ameaçado pelo ex-seminarista Djughashvili, mas o ditador morreu em 1953 e Lukács faleceu apenas 17 anos depois.

Não há como justificar as tiradas simplistas, grosseiras e, sobretudo errôneas nesta obra, feito por alguém que, em sua *História e consciência de classe* e sua *Ontologia*, havia amplamente mostrado seu talento e criatividade excepcionais.

<sup>5</sup> Más uma análise cuidadosa das obras de Gramsci mostrará provavelmente seu compromisso com o taylorismo - a visão científica da administração empresarial, dada à sua aceitação da concepção materialista da história.

A terceira interrogação surge do uso por Alves de seu referencial marxista. Ele argumenta que a universalização da escola pública demorou até o século XX quando o capitalismo firmou-se em sua fase monopólicia, devido à escassez do capital para fins improdutivos. A interrogação pode ser dividida em duas: uma sobre o teleologismo do argumento e, a outra, sobre o que se constitui de produtivo e improdutivo em Marx.

*Ex post facto*, é sempre possível dizer que tal atividade não foi realizada devido à falta de capitais. Após tudo, a economia capitalista vulgar sempre se define como a arte de alocar recursos escassos a fins infinitos. No entanto, pode-se ventilar um ponto de vista mais político e menos economicista: a escola pública universaliza-se quando as baixas camadas da população conseguem se organizar e quando as lutas sociais para esse direito ameaça a paz burguesa. A universalização da escola pública com o direito de aprender a ler, escrever e contar (e um pouco mais) faz parte de um processo de tornar a população em cidadãos aptos a participar nos procedimentos da democracia representativa que estava em construção desde o começo da instituição do capitalismo. O sistema representativo de governo asseguraria a paz social perante qualquer ameaça de exclusão social através da participação periódica nas consultas políticas. E a social-democracia e, o populismo e o trabalhismo serão as principais ideologias das classes sociais politicamente dominadas durante este século.

A segunda questão do caráter produtivo ou improdutivo do trabalho é demasiadamente complicada para ser tratada em profundidade nesta rápida resenha. Se concordamos que, para Marx, a produtividade do trabalho é condicionada à criação de mais-valia, então Alves tem razão...a escola pública é improdutiva porque não é baseada nas relações

*Mas pode-se interrogar se os professores da rede pública não participam indiretamente na formação geral primária dos membros da futura classe operária...*

sociais de exploração, mas na contratação de servidores públicos. Más pode-se interrogar se os professores da rede pública não participam indiretamente na formação geral primária dos membros da futura classe operária e, logo, fazem parte de um componente do tempo de trabalho socialmente necessário para a fabricação do operário. Neste caso participariam em atividades produtivas.

Essa interrogação é acompanhada de outras agendas escondidas: A partir do trabalho improdutivo, Alves passa a qualificar o trabalho escolar de parasítico, seguindo Lênin<sup>6</sup>. Interrogamos o conceito de “parasitismo” por dois motivos:

- 1) Não tem nenhum rigor marxista;
- 2) Carrega um estigma mais sentimental e emotivo do que político-filosófico.

Preferimos pensar o quadro social-histórico do século XX em termos de classes e camadas sociais a partir da análise principiada por Marx na sua *Contribuição à Crítica da Filosofia de Direito de Hegel*, onde esboça a crítica do aparelho do estado a partir da

<sup>6</sup> O maior paradoxo da história moderno: Lênin, teórico da destruição do Estado e de seus aparelhos como parasitários no *Estado e Revolução* é o mesmo Lênin, o principal responsável com Trotski, Stalin e os outros bolcheviques para a criação do maior e mais temido aparelho parasítico na história da humanidade: o Estado da URSS.

teorização crítica da burocracia. A burocratização da sociedade inteira e, em particular, em seu braço administrativo que é o Estado, é o principal fenômeno social-histórico deste século: nenhuma parte constitutiva da sociedade

*Na medida em que a o "Welfare State" é instituído como resposta da burguesia às reivindicações sociais, ele emprega pessoas em funções deliberadamente excluídas do circuito do capital produtivo clássico...*

de ficou isenta. Na medida em que a o *Welfare State* é instituído como resposta da burguesia às reivindicações sociais, ele emprega pessoas em funções deliberadamente excluídas do circuito do capital produtivo clássico, mas dentro de um molde determinado: a da burocracia. Assim, o parasitismo analisado por Alves é apenas a forma fenomenal e visível de uma parte dos funcionários dos setores da educação, finanças públicas, saúde e segurança vivendo no intuito de apropriar-se via proventos, vantagens e privilégios estatutários do dinheiro do contribuinte e de uma parte do capital em circulação. A concepção de parasitismo cega-se perante o fato de que a maioria crescente do funcionalismo considera sua tarefa um serviço político-social, serviço oferecido às camadas cada vez mais desprovidas da sociedade e ela mesma cada vez mais esmagada pela lógica interna da burocracia: temos aqui a evanescência das relações sociais entre o funcionalismo público e os membros da sociedade civil, abstração que encontra seu equivalente alienado na conversão do trabalhador em portador anônimo de força de trabalho.

#### IV

Quanto à escola pública contemporânea, de modo esquemático, podemos apresentar a posição de Alves assim;

1. Os educadores agentes do processo de ensino não são mais prepara-

dos adequadamente para a sua tarefa;

2. O processo educacional não é adequada às necessidades históricas atuais;

3. As materiais escolares, sobretudo o livro didático são obsoletos perante às exigências do conhecimento atuais;

4. A finalidade da escola pública não é realizada e é questionável se é

preciso realizá-la.

A posição de Alves é provocadora e ousada: com razão, ele critica a formação do magistério e a teoria e prática de ensino mais condizente do século XVI do que hoje, no limiar do século XXI. Sobretudo, prega a divisão do trabalho didático e a especialização nas atividades docentes mais compatível, *dixit* Alves, com o espírito do capitalismo contemporâneo.

Contudo, podemos pensar que aqui jaz um equívoco na argumentação de Alves, que é devido ao seu referencial teórico marxista. Com uma visão linear e progressista da história, ele critica a não-adoção da divisão e especialização do trabalho didático como resquícios do feudalismo e dos primórdios do capitalismo. No entanto, o autor esquece que essa foi a condição histórica de 99/100 da história da humanidade, fora dos últimos 500 anos de nossa era, e que Marx, ele mesmo, nas poucas vezes em que vislumbrou o futuro da sociedade enfatizou a necessidade de pôr fim à essa divisão nefasta de trabalho e especialização das atividades.

O paradoxo da situação é que com a informatização progressiva da sociedade, o professor é hoje igualmente forçado a por fim a sua atomização e fragmentação de atividades didáticas tanto quanto burocráticas e se preparar para acolher tarefas a atividades didáticas tanto quanto burocráticas antes ignoradas e desprezadas. Para completar

sua crítica do manual didático, Alves teria a apresentar os aspectos educacionais-didáticos da informatização da sociedade e seus efeitos na reestruturação, refuncionalização e resignificação das relações sociais na escola pública. (Em seu lugar???) tivemos a justificação/conversão da escola pública em um abrigo diurno para as crianças, onde se justificam o atendimento médico, odontológico, lúdico e alimentar, substitutivo dos cuidados parental e familiar.

Acontece que os CIEPS em nada eliminarão a necessidade dos professores serem periodicamente requalificados, que o processo escolar seja sempre avaliado criticamente e adaptado em função das necessidades e avanços sociais, que os materiais escolares sejam adequadas às mudanças pedagógicas e que a finalidade da educação seja claramente explicitada.

Alves critica a incapacidade da escola pública de produzir quadros para o sistema capitalista. É verdade que ele deixa uma brecha aberta para aqueles que acham que a escola deve produzir cidadãos capazes de integrar-se na sociedade. Contudo, suspeitamos que o autor tem por “cidadania” uma concepção intrinsecamente ligada à burguesia, visto que o marxismo mostrou-se até agora incapaz de pensar o político independente das garras da economia, da mesma maneira que na época feudal o político era intrinsecamente ligado à teologia.

Em si, essa fraqueza teórica do marxismo é de importância política cada vez mais decrescente: mas tem a ver com algo diferente, essencial ao método em Marx. Como dizemos, a obra inteira de Marx é marcada pela dicotomia ciência/revolução ou positivismo/voluntarismo. Na medida em que Alves optou pela vertente ci-

entífica não há lugar em sua análise para o professor politicamente consciente que concebe sua atividade didática como aquela essencialmente formadora de cidadania, isto é preparar os diversos segmentos da sociedade para agir a favor de sua transformação. Assim, para Alves, visto que a coerente lógica interna do capital é tão pessoalmente implacável, não há moveis credíveis para essa ação política voluntarista.

Ora, paradoxalmente, essa é exatamente a principal atividade consciente e constante do próprio autor. Ele é consciente que além de corpos sãos e mentes sãs, precisamos preparar gente para agir numa sociedade de desemprego crescente, desempregabilidade crescente, de transformações tecnológicas profundas com a revolução informacional e da temível exclusão social já evidente em Brasil e em países africanos. Logo, a necessidade de repensar a escola pública para cessar de produzir e reproduzir uma instituição social coerente com as necessidades do dia. Os limites em termos políticos aqui apontados são meramente aqueles do próprio referencial teórico marxista.

*Na medida em que Alves optou pela vertente científica não há lugar em sua análise para o professor politicamente consciente que concebe sua atividade didática como aquela essencialmente formadora de cidadania...*

### *Conclusão*

Estes rápidos comentários, apesar de seu tom crítico, em nada podem ofuscar o caráter ousado, rigoroso, audacioso e saudavelmente polêmico desta obra, de longe, o melhor destilado pelo teclado de Gilberto Luiz Alves e temos certeza que a sua publicação estimulará uma rica série de trabalhos no futuro próximo.