

A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão

por Bento Prado Jr.





I

Os leitores mais jovens – a massa dos estudantes universitários – talvez não tenham uma ideia muito clara da ruptura representada, em termos mundiais e nacionais, pelos acontecimentos de 1968. Na média teriam, na ocasião, menos de dez anos de idade, sem contar que vários anos de cesura, colaboraram com nossa espontânea falta de memória. E, no entanto, o que se passou nessa data, um pouco por toda a parte, mudou radicalmente nossa relação com a sociedade e com a cultura: fatalmente a imagem da escola não poderia permanecer intacta. É útil, portanto, que nós, um pouco mais velhos, protagonistas daquela crise (que nos transformou a nós mesmos), falemos hoje de suas implicações e de como provocou uma profunda alteração de nossa consciência do problema educativo.

Para quem acompanhou, com efeito, o debate sobre a legislação escolar brasileira na segunda metade dos anos 50 (uma década antes de 1968) – falo principalmente da briga em torno do famigerado projeto Diretrizes e Bases –, o título “A educação depois de 1968” não parecerá estranho. A simples comparação, entre essa discussão e a que se seguiu à crise de dez anos depois, mostra como, também no Brasil, o ano 68 marca um deslocamento radical dos pontos de vista teóricos e práticos da política, em geral, e da política educacional, em particular.

Recuando na história, lembro que, em meus tempos de aluno da USP, eu acompanhava um debate, que envolvia acadêmicos e políticos, e que se centrava essencialmente numa oposição simples:

ensino público versus ensino privado. Ou, para maior rigor, numa polêmica que opunha defensores do ensino leigo a advogados do ensino “livre” ou confessional. Não eram apenas socialistas e liberais progressistas, mas também liberais conservadores (como o pedagogo Roque Spencer Maciel de Barros, que teve importante papel na ocasião), que se uniam em torno de algumas teses básicas dos grandes renovadores da educação brasileira no período de entre-guerras. Antonio Candido resume o estrito carço dessa plataforma político-pedagógica em três parágrafos cuja luminosidade exige uma citação integral:

“A partir do século XVIII as ideologias do progresso forjaram a imagem de um homem perfectível ao infinito graças à faculdade redentora do saber. Era como se a mancha do pecado original pudesse ser lavada e o paraíso, em vez de ter existido no passado, passasse a ser uma certeza gloriosa do futuro. O século XIX se embalou na ilusão de que quando a instrução fosse geral acabariam os “males da sociedade”, como se ela pudesse substituir as reformas essenciais na estrutura econômica e social que, estas sim, são requisito para se tentar a melhoria da sociedade e, portanto, dos homens.

Essa visão liberal (que se comunicou ao socialismo e ao anarquismo) permeava toda a educação e informava a ideia da escola. Há meio século, nós ainda decorávamos no curso primário um poema de Valentim de Magalhães, onde um velho criminoso empedernido, olhando pelas grades de sua prisão, vê saírem as crianças alegres de uma escola em

frente e murmura: 'Eu nunca soube ler'. Chama-se 'Os dois edifícios' e exprime de maneira exemplar a utopia educacional que vai da Revolução Francesa até a Primeira Grande Guerra, e mesmo um pouco mais tarde.

No Brasil, a ideia dominante dos liberais, entre as duas guerras, era que a instrução universal e obrigatória ampliaria ao máximo o corpo de votantes e que, uma vez instituído o voto secreto, ele estaria livre das manipulações oligárquicas e poderia, instruído e independente, levar o país a grandes destinos. Esta teoria generosa e ingênua pressupunha uma população homogênea redimida por aquelas panaceias" ("Professor, Escolas e Associações Docentes", publicado em Almanaque, Cadernos de Literatura e Ensaio, número 11, Editora Brasiliense).

Meu leitor poderá arguir que a luta contemporânea contra os projetos estatais de privatização da rede escolar (ou de ampliação dessa privatização há tempos em curso) nada mais faz do que reativar aquela antiga querela. Ledo engano. Mesmo se hoje liberais e socialistas novamente dão-se as mãos num único combate, a fronteira que separa as partes beligerantes, em política educacional e política tout court, já não é a mesma. Uma indicação clara para evidenciar essa mudança fundamental é o fato, perceptível para o leitor de qualquer jornal, de que o anticlericalismo mudou de lado. Ninguém ignora que a Igreja alterou radicalmente sua política pedagógica. Como ser anticlerical, no Brasil, hoje? É claro que o Dom Evaristo Arns da década de 50 não é o mesmo que aquele que é nosso contemporâneo. Não é preciso ser fulminado pela luz da fé (garanto, no meu caso, a permanência do mais estrito ateísmo) para reconhecer que a fronteira mudou de lugar. O fato é que, se esta fronteira mudou, é porque

tudo mudou no plano mais geral do conflito das ideias e da luta política. Antecipando um pouco as proposições avançadas nesta exposição, que me seja permitido formular, desde já, uma definição elementar de nosso problema: depois de 1968, importa menos a questão do conteúdo do ensino (na linguagem de antigamente, a oposição entre uma moral leiga e republicana e uma moral teológica, suspeita de duvidosa fidelidade à democracia) do que a questão bem mais complexa, do lugar social da escola, ou do possível sentido moderno da educação. A pergunta insidiosa, que começou a ser formulada, das mais diversas perspectivas, depois de 1968 é, se não nos equivocamos, a seguinte: nós que herdamos, de maneira torta e através de múltiplas mediações (principalmente a da filosofia das luzes), a crença na educação como meio de redenção moral e política, poderemos mantê-la, hoje, quando a educação foi quase inteiramente identificada com escolarização? A escola, instituição contingente e de nascimento tão recente, poderia suportar o peso desse compromisso firmado há tantos séculos? A filosofia da educação, tal como é praticada hoje, no Brasil, tem certa dificuldade em perceber essa infinita distância, a fenda aberta pela crise presente, fechando os olhos para aporias que deveria enfrentar.

Antes de 1968, grosso modo, filósofos e pedagogos discutiam o estilo da escola e as estratégias da educação, sem jamais pôr em questão o lugar social da escola e, sobretudo, a eficácia da escola enquanto tal, como forma de educação. De um lado e de outro, direita e esquerda, bem como entre pensadores e educadores, a querela limitava-se à definição da boa escola e, qualquer que fosse a posição adotada, pressupunha-se que ela seria meio e instrumento da instauração da boa sociedade. Naqueles bons tempos, a ideia de uma

boa instituição não causava nenhuma inquietação (embora, ainda hoje, algumas almas, demasiado delicadas ou demasiado truculentas, não sei, tremam de indignação diante do que consideram insultuoso às instituições escolares – ignorando que o respeito pelas instituições, enquanto tais, na sua inércia, é o começo do conformismo e o fim do pensamento).

O mínimo que se pode fazer, para restringirmo-nos ao que nos interessa, isto é, à tradição do pensamento pedagógico de inspiração socialista (tanto no Brasil como alhures), é que se tratava de um pensamento essencialmente reformista, que partilhava as ilusões tão bem descritas por Antonio Candido nos parágrafos acima citados. Quanto aos reformadores brasileiros (cuja importância está fora de dúvida e que tiveram poucos sucessores), como mostra o mesmo autor, era o caso de uma versão tardia da filosofia das luzes. Filosofia, carece lembrar, de inspiração fundamentalmente pedagógica, já que se compreendia a si mesma como meio principal, se não o único, da “educação da humanidade” ou da democratização da sociedade. É preciso notar ainda que a recepção dessas ideias do século XVIII, no Brasil, foi mediada pela interpretação que receberam na França Republicana dos fins do século XIX, essa versão anacrônica do velho combate entre os philosophes e os dévots.

Tudo se passa, quando lembramos a que-rela política e pedagógica do fim da década de cinquenta, como se assistíssemos, na ocasião, em vídeo tape, numa espécie de anacronismo de segundo grau, a um debate muito mais antigo. Voltaire não estava ausente, mas sobre o seu perfil um outro estava impresso, o de Jules Ferry (que foi entronizado na escola do fim do século passado, no mesmo nicho que havia sido deixado vazio

por Saint Just Baptiste de Salle), que, por sua vez, marcava o discurso brasileiro da época. O fantasma de Jules Ferry (como o de Voltaire nele embutido) pervagava os corredores do velho prédio da rua Maria Antônia. O ideário progressista que se ergue então no Brasil é o mesmo da Troisième République, com um século, quase, de distância, se lembrarmos que o célebre discurso de Jules Ferry, pronunciado na sala Molière, em Paris, data de 1870 (prefigurando o futuro imediato da política francesa).

Não se trata, deixemos claro, de um simples efeito de “retardamento ideológico”, explicável por nossa posição periférica: remanências da mesma ordem ocorrem também na Europa, como é notável na observação seguinte:

“Um exemplo, entre outros que testemunhamos: T., pequena aldeia do Morbihan, a escola pública conta com menos de uma dezena de alunos, enquanto a escola livre reúne mais de trinta. O grande proprietário da região, autêntico Conde, dá emprego aos trabalhadores agrícolas, sob a condição de que assistam à missa aos domingos e que seus filhos frequentem a escola católica. Em 1877? Não, em 1947” (Le Manifeste Éducatif, Gérard Mendel e Christian Vogt, Petite Bibliothèque Payot, p. 153).

Sob o risco de ser repetitivo (o que, como veremos adiante, não é, para alguns, risco, mas sim a própria vocação da política e da pedagogia), lanço mais um exemplo dessa curiosa remanência, que dá o justo contraponto ao anterior. Meus filhos, na França da década de 70, tiveram a oportunidade de contar, em seus estudos primários, com um professor que guardava o estilo da Troisième République, que competia, ainda, com o cura, em nome da razão leiga e republicana, até na sua habi-

lidade agrícola, ou seja, na qualidade de sua horta, que ele queria muito superior àquela do pároco, pobre horta esmagada pelo peso da tradição e do obscurantismo, essa horta seca e torta.

O Brasil da década de 1950 não é, portanto, ao nível das ideias pedagógicas, muito diferente da França que lhe é contemporânea. Mas tanto lá como cá, quando abrimos os livros dedicados à educação que apareceram na última década, não podemos deixar de pasmar diante da forte diferença no tom e na perspectiva. No Brasil como na França (menos cá do que lá), a crítica deixa de visar, como já dissemos, o conteúdo “ideológico” do ensino, para visar, de maneira mais fina, a própria estrutura da escola, qualquer que ela seja, se não a própria escola. O progresso da análise, se ele existe, é o da passagem da consideração do conteúdo, ou da matéria da educação escolar, para a consideração da “forma” que a determina. Tão importante quanto a eventual “ideologia” ou “visão de mundo”, veiculada pelas instituições pedagógicas, ou mais importante ainda, passa a ser a instituição em si mesma, com a relação de autoridade que traz embutida em sua anatomia. Por trás da autoridade (embora o mundo das ciências e das letras seja o único, talvez, onde a ideia de “autoridade” guarde certa verossimilhança, a despeito das análises de Bourdieu e de Passeron que examinaremos mais tarde), descobre-se o caráter quase universal do autoritarismo nu e cru.

Pensemos na crise de 1968, tal como se manifestou na Universidade de São Paulo. Junho já em meio, pouco depois dos acontecimentos de Maio na França, e já se antecipava, nas imaginações mais espertas, a Grande Repressão que veio a excluir muitos dessa instituição. Naquele momento, um ouvido mais atento podia discernir uma mudança de linguagem (pouco importa se a novi-

dade era importada ou não), que transparecia na palavra de ordem da “Universidade Crítica”. Mais tarde examinaremos o destino brasileiro desse adjetivo; importa agora notar a transformação que seu uso revela no que concerne à ideia de que a esquerda tinha a respeito da educação. Se até então a esquerda pensara a escola como um instrumento a ser aperfeiçoado, em busca dos ideais da democracia e do socialismo, o acréscimo do adjetivo “crítica” revela que o instrumento, enquanto tal, já era visto com olhos menos benévolos. A cumplicidade entre a ideia de socialismo e a ideia de difusão “escolar” do saber começava a entrar em crise.

Poderiam dizer-me que a desconfiança em relação à escola não é novidade e que, mesmo no século XVIII, fonte intelectual da escola liberal e de toda pedagogia, já se podia ouvir uma denúncia radical da escola. Com efeito, há textos de Condillac e de Diderot, por exemplo, que atacam com virulência a Universidade. Grosso modo, o argumento é o seguinte: “a escola de que dispomos não funcionará nunca, não tem conserto, seria melhor fechá-la” (trata-se, é óbvio, de um resumo caricatural, não de uma citação). Mas esse “pessimismo” nada tem a ver com o pessimismo “crítico” de hoje – quando abunda, se não o espírito, pelo menos a fraseologia da crítica. A crítica ilustrada às escolas implicava um monolítico otimismo porque, descrendo dessas instituições, acreditava-se na onipotência da Razão encarnada em outras instituições (como as Academias científicas) e via, em iniciativas como a Enciclopédia (ou a agitação intelectual), um meio de “ligação direta” entre os philosophes e o povo, pressupondo a espontaneidade da difusão do Saber através de todo o corpo social. Circulação do sangue, circulação das riquezas, circulação do Saber: todas essas noções do século XVIII pertenciam ao registro da ordem

natural. É o que transparece na oposição entre Universidade e Academia sob a pena de Condillac:

“Construíram-se estabelecimentos para o avanço das ciências que só merecem nossos aplausos. Mas eles não teriam sido necessários, se as universidades tivessem sido adequadas a esse fim. Parece que se descobriu os vícios dos estudos, sem descobrir-lhes os remédios correspondentes. Não basta fazer bons estabelecimentos; é preciso ainda destruir os maus, ou reformá-los, segundo o modelo dos bons, ou sobre o melhor deles, se possível” (Cf., para um mais minucioso exame deste parágrafo, nosso Profissão: Filósofo, publicado nos Cadernos de Filosofia da PUC, nº 1, ed. Cortez/Educ).

Remodelemos, se possível, a escola segundo o corte das Academias, ou esqueçamos essa instituição arcaica. E, no entanto, pode-se falar de maior otimismo? Mas isso de otimismo político-pedagógico dos homens do século XVIII (com a sempre intrigante exceção de Rousseau) está nos manuais e é desnecessário insistir. O curioso é que o falso pessimismo dos “filósofos” tornou-se hoje lugar comum, mas depois de tornar-se um pessimismo para valer, eliminando mesmo o grão de utopia inscrito na ideia, ainda recente, de uma universidade alterada pela inspiração “crítica”, expressa no slogan acima referido. No novo pessimismo pedagógico, nenhuma instituição extra-escolar parece oferecer uma alternativa compensadora. Lembrando o célebre ensaio de Nathalie Sarraute, poderíamos dizer que a educação entrou, como o romance “psicológico” (ou como o próprio gênero romance), dans l’âge du soupçon.

Em poucas palavras: a escola, esse espaço privilegiado e acolhedor, que até então era visto como a melhor área para um feliz encontro entre

letrados de boa vontade e jovens sadios e sedentos de saber, uns e outros preocupados com o advento de uma sociedade justa, passou a ser visto como uma máquina infernal a serviço do status quo. Como esquecer, um exemplo entre outros, os textos de Ivan Illich, muito descabelados e pouco acadêmicos, é certo, mas sempre ricos de intuição, que frequentemente dão mais a pensar do que os escritos de seus tão numerosos críticos? Nesses textos, como em outros que examinaremos, a escola, qualquer escola, aparece como irremediavelmente solidária ao capitalismo (ou, em alguns casos, à sociedade industrial) e à diferença social, exatamente ao contrário do que pensavam nossos avós, ilustrados, republicanos, radicais, socialistas – os progressistas em geral.

Voltando ao poema de Valentim Magalhães, poderíamos imaginar um outro, mais contemporâneo, que insistisse na simetria dos “Dois Edifícios”. Mas Vigiar ou Punir de Michel Foucault é justamente um longo comentário dessa simetria e deixemos ao leitor o prazer de descobri-la lendo esse belo livro, se, por acaso, já não o leu.

II

Mais uma vez, através de Valentim Magalhães somos devolvidos aos parágrafos de Antonio Candido. Meu leitor há de perguntar, por isso, de que valeram essas páginas, se se limitam a glosar um texto – em si mesmo tão claro e direto – com o ônus de uma extravagante viagem, constante, entre o presente e o passado, o Brasil e a Europa. E, no entanto, era necessário esse extragar para dar uma ideia mais funda do tempo e do espaço (daquilo que se chama história), sem a qual não ficaria claro que a transformação das ideias sobre a

educação, nos fins da década de sessenta, exprime algo mais do que uma simples mudança de opinião ou de “posição” das tendências mais progressistas.

É, na realidade, a própria ideia da articulação entre linguagem e sociedade que se transforma nessa época, com a consciência do uso pouco rigoroso que certa posteridade do marxismo fez do conceito de “ideologia”. É claro que as razões dessa mutação não são puramente teóricas: na crise de 68, por ocasião de uma convulsão da sociedade e da cultura sem precedentes, houve o vislumbre (breve, mas não inteiramente esquecido) de algo que abalou toda uma série de otimismo, políticos e pedagógicos, que se haviam sedimentado e tomado à força de uma segunda natureza; mesmo se, e sobretudo porque, com esse vislumbre, voltou a circular no nosso mundo, livre como a brisa, o ethos da utopia. É o que se traduz, no ensaísmo francês, desde um pouco antes de 68, mas principalmente a partir de então, na retomada (nem sempre adequada, como veremos) de uma velha pista fornecida por Nietzsche no século XIX, a respeito da gênese da vontade de verdade, a perversa questão que interroga pelo valor da verdade. Com ou sem fundamentos filológicos – que importa, no final das contas, uma leitura fiel dos textos de Nietzsche, para quem se debate como nós, com nossos problemas? – abriu-se por essa via, que não é a única, o campo de uma crítica da civilização burguesa, em nada semelhante à operação puramente negativa do Proletkult. Uma crítica que a esquerda (com a exceção da chamada escola de Frankfurt) deixara à sombra, cuidando tradicional e rotineiramente, quase exclusivamente, da crítica da economia capitalista e da sociedade que ela produz ou sustenta. É o momento em que se começa a apontar para as raízes institucionais do saber (e

não apenas para a “ideologia”) e para quão fundamentalmente o pensamento, por mais puro e sobrevoante que seja, está solidamente amarrado à figura da sociedade, no que ela tem de mais arbitrário. A velha proposição de Bacon “saber é poder” recebe nova luz e, com ela, um novo sentido que a arranca de seu berço primitivo, fundamentalmente otimista. Viragem que subverte todas as oposições tradicionais: antes o saber era o poder que os homens partilhavam numa luta comum pela dominação das forças cegas da natureza; hoje o saber, privilégio de alguns, pode ao menos ser visto como um instrumento que lhes permite a dominação e a manipulação dos outros homens, essa nova e inesperada figura da matéria, como ela cega e passiva. Para simplificar, passemos a palavra a um dos mais importantes ideólogos do período que, falando de si e de seu itinerário, descreve alguns dos pontos críticos ou cruciais dessa viragem. Depois de falar de sua própria obra (de como ela implica uma rearticulação entre Verdade e Poder), Michel Foucault conclui:

“Tudo isso deve parecer bem confuso e incerto. Sem dúvida, incerto, pois tudo isso não passa de uma hipótese. Mas para que fique um pouco menos confuso, gostaria de formular algumas ‘proposições’ – no sentido não de coisas aceitas, mas de coisas oferecidas para experiências ou provas futuras. Por ‘verdade’ entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a legislação, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade. Esse regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural; foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo. É

ele que, com algumas modificações, funciona na maior parte dos países socialistas (deixo em aberto a questão da China, que não conheço). O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a 'consciência' das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional da produção da verdade. Não se trata de libertar a verdade de todo o sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada, ou a ideologia: é a própria verdade” (Microfísica do poder, editora Graal, p. 14; introduzimos uma ou outra modificação na tradução proposta por essa edição).

Ao rememorar sua obra, Foucault larga um pouco o freio de sua imaginação metodológica e é impossível não notar o que há de desmedido na restrição em relação à China – como se os outros países não oferecessem mistérios... vide o Irã e a “volta do espiritual em política”. Mas se o texto em questão, trata-se de uma entrevista, com tudo o que esse gênero permite de aleatório) cristaliza algumas ideias que já estavam no ar antes de 1968, e que a obra desse grande escritor fixou de maneira exemplar. Ainda na França, weberianos e marxistas começaram a demolir o mito da boa escola (às vezes, mesmo, de maneira algo afoita, vê-lo-emos a seguir, como se o fulgor da decepção como funcionamento institucional da educação tivesse levado alguns a jogar o bebê junto com a água do banho).

De maneira apressada ou cautelosa, era, todavia, um mito, que se começava a demolir. Um mito que a esquerda, ela própria, ajudara, por várias décadas, a erigir. Nada mais comovente do que ver a dificuldade (ou, para ser mais explícito, a incapacidade) de alguns dos autores dessa boa tradição em reconhecer que a escola obrigatória, gratuita, leiga e republicana, pouco tem de universal, quando ela colabora para reproduzir a divisão da sociedade. Cito, como exemplo, um parágrafo de um autor de muita sensibilidade e pouco entendimento, que revela de modo típico esse descarrilhamento do pensamento progressista:

“Era tão difícil defender a escola, a escola laica, contra a escola enfeudada a um dogma, a escola republicana contra a escola diretamente, abertamente reacionária, a escola pública contra o embargo patronal – e sobretudo da escola em si (sic), a instrução face à ignorância e a utilização do trabalho de crianças de oito, dez, doze anos – que varremos do campo lúcido da consciência o caráter de classe do mundo escolar. Para os combates que íamos travar, seria necessária, mesmo provisoriamente, pôr de lado esta terrível dependência da escola?

E depois, ousemos reconhecê-lo, essa desigualdade fundamental e constante, este prolongar incômodo da exploração social dentro de nossas classes (trata-se das classes no sentido de sala de aula, ou de aula propriamente dita, – nota de BPJr.). Consideramo-la nós intoleráveis, até na medida em que amamos a nossa escola e nossa tarefa de docentes; portanto, a única saída era recuar até o inconsciente um tanto vergonhoso aquilo de que suspeitávamos embora vagamente” (G. Snyders, *Escola, classe e luta de classes*, Editora Moraes, Lisboa, p. 18).

É duro reconhecer tudo isso, mesmo se o

pathos ou a retórica do reconhecimento escondem uma inabalável fidelidade aos princípios aparentemente abandonados. Mas a confissão em geral, autocrítica ou psicanálise, não comunga necessariamente essa cumplicidade com o confessado? Aqui, com efeito, uma certa esquerda é obrigada a reconhecer, contra a vontade, a pobreza das categorias com que estava acostumada a pensar o fenômeno da ideologia ou a realidade da cultura. Então – perguntam no temor e no tremor –, a ideologia seria algo de mais complicado do que uma mentira interessada, do que um efeito perverso da astúcia dos donos do poder e da economia? Mesmo nossa melhor vontade igualitária pode ser envolvida nas malhas da ideologia e desviada de seu bom impulso originário?

Registrado o sintoma da crise, voltemos a textos mais importantes. Um dos primeiros livros a colocar em questão a fraseologia igualitária com que se exprimia a pedagogia liberal foi o livro de Bourdieu e Passeron, sem dúvida já um clássico, sob o título de *A reprodução*. Antes, *Os herdeiros* já tinham aparecido sob forma de livro, mas é no outro que o círculo é fechado. Desde sua publicação, não faltaram análises e críticas das teses dos autores em tela, principalmente as objeções de inspiração marxista, que insistem, sem descontinuar, no fato de que Bourdieu e Passeron, depois de descreverem a função reprodutiva da escola, calam a maneira pela qual é refletido, no espaço interior das instituições pedagógicas, o conflito de classes que atravessam o todo da sociedade (antecipando um pouco, e sem me alinhar inteiramente com as teses dos autores em questão, seria bom lembrar que esse reflexo, inevitável, não pode corresponder ao espelhamento do mesmo conflito; um efeito não é necessariamente da natureza de uma cópia conforme).

Mas mesmo os críticos mais duros não podem negar o mérito da obra, nem o fato de que o livro passou a ser um ponto de referência necessário a toda reflexão “pedagógica” de inspiração mais rigorosa ou mais generosa. A reprodução é uma obra que dá o que pensar, tanto no nível de uma teoria geral da educação (se essa teoria não corresponde a uma ilusão da sociologia e da pedagogia, disciplinas irmãs, como provam o nome de Durkheim), quanto àquele, mais próximo, da recente história da escola. Não apenas porque foi o ponto de partida de todo o processo de “desconstrução” da representação vulgar das instituições pedagógicas (que não conflita com a visão delas tem a pedagogia), mas sobretudo porque dá pistas, talvez nem sempre conscientes na mente dos autores, da gênese da ilusão que ajudam a dissolver.

III

O que nos interessa, aqui, é justamente esse efeito revelador, não necessariamente voluntário, que o livro opera, e que sugere mais uma arqueologia do que uma sociologia ou uma psicossociologia da escola como agência de “reprodução” da sociedade e da cultura. Mas, para maior clareza, é preciso que nos detenhamos, pelo menos um pouco, na superfície desse texto mais que conhecido. A tese é simples, talvez demasiadamente – embora seja bom sublinhar que, se o ovo de Colombo é singular, ele só o é retrospectivamente. O que, hoje, é transparência, nem sempre esteve “na cara”.

Estabelecendo uma teoria geral da “violência simbólica”, e, ao mesmo tempo, propondo uma explicação do funcionamento das instituições escolares na França, Bourdieu e Passeron, na realidade, fazem uma boa análise de uma Faculdade de Letras. Tudo isso, sobre o fundo, nem sempre lembrado, da teoria weberiana do poder e da bu

rocracia. E, principalmente, através de uma hábil extrapolação da análise que Weber faz do mandarim e da cumplicidade chinesa entre o exercício do poder e o exercício das letras. A tese é que – fazendo a China antiga passar pela França moderna –, simplesmente, o universitário é um mandarim. O que já havia sido antes, sem confirmação empírica. A boa ideia é que o universitário é um mandarim invertido: lá, o exercício do poder era legitimado pela habilidade literária; aqui, uma aparente competência linguística esconde o exercício do poder.

Noutras palavras, e sempre caricaturalmente, o resultado da análise é a tese de que o ensino universitário (como os outros) funciona como a chancela de diferenças culturais e linguísticas já dadas, antes da escolarização, no quadro da socialização primeira, que é necessariamente diferencial, segundo a inscrição das famílias nas diferentes classes sociais. É inegável, por exemplo, para insistir no eixo do livro, que o código linguístico da burguesia (com seus cacoetes, seus idiotismos, enfim, sua particularidade) será reencontrado, pelos futuros notáveis nas salas de aula, como a linguagem da razão, da cultura, numa palavra, como “elemento” ou horizonte da Verdade (com V maiúsculo). O particular é arbitrariamente erigido em universal e o “capital cultural” adquirido na esfera doméstica, pelos filhos da burguesia, lhes assegura um privilégio considerável no destino escolar e profissional. No Destino, enfim. Mas nosso assunto não é a natureza da empresa propriamente sociológica de Bourdieu, seus méritos e limites, que não saberíamos avaliar, e sim seus efeitos para rememoração da história mais recente (um século) das instituições pedagógicas. O que gostaríamos de acentuar – e que importa para a

compreensão das transformações por que passou a escola, ou nossa consciência dela, no fim da década de 60 – é um aspecto do livro desses autores que, a nosso conhecimento, jamais foi assinalado. Logo na primeira leitura, grande foi a surpresa ao descobrir a considerável quantidade de citações de escritores de meados do século passado, assim como a homogeneidade desses textos nas críticas que endereçavam, em particular, à Universidade da época. Por que uma pesquisa sociológica, tão recente, deveria buscar amparo em autores tão distantes da pesquisa empírica, tal como é concebida hoje, e do presente histórico? Tudo se passa como se a descrição da educação como “reprodução”, essa liturgia ou esse teatro de que tomamos consciência recentemente, fosse uma evidência imediata para autores de há um século. Para maior clareza, leiamos o parágrafo seguinte:

“Duas vezes por semana, durante uma hora, o professor teve que comparecer diante de um auditório formado ao acaso, composto amiúde, em duas aulas sucessivas, por pessoas completamente diferentes. Teve que falar sem preocupar-se com as necessidades especiais dos alunos, sem preocupar-se com o que sabiam, com o que não sabiam (...). As longas deduções científicas, que exigiam acompanhamento de toda uma série de raciocínios, tiveram que ser abandonadas (...). Abertos a todos, transformados em teatros de uma espécie de concorrência cujo fim é atrair e reter o público, que são os cursos superiores assim compreendidos? Expositores brilhantes, ‘recitações’, à maneira dos declamadores da decadência romana (...). Essa porta que sempre bate, esse vai-e-vem perpétuo, esse ar desabusado dos auditores, o tom do professor, quase nunca didático, essa habili-

dade em encontrar os lugares-comuns mais sonoros que nada ensinam de novo, mas que fazem inevitavelmente explodir os sinais de concordância – tudo parece estranho e inaudito”.

O texto, citado na *Réproduction*, é da autoria de Renan, retirado de suas *Questões contemporâneas*, publicado em 1868 (não há, no livro, onde é citado, indicação do mês da publicação, que bem poderia ser Maio). Se houvesse um historiador em nosso lugar, não teria dificuldades de multiplicar referências do mesmo tipo. Com as informações de que dispomos, é-nos inevitável lembrar alguns textos, como as belas páginas que Nietzsche consagra ao “tornar-se funcionário do filósofo”, que podem ser percorridas em Schopenhauer educador (disponível, em excelente tradução brasileira, na coleção “Pensadores” da Editora Abril). A escrita de Nietzsche não é a mesma, é óbvio, que a de Renan – embora o elogio nietzschiano do “meio-dia” tenha algo de uma nostalgia alemã pelo racionalismo francês. No texto de Nietzsche, a questão básica – que envolve a Universidade – é a do direito assumido pelo Estado em discriminar a filosofia da não-filosofia. Com que direito pode o Estado determinar o número das cadeiras de filosofia, escolher aqueles que merecem ocupá-las? Como pode Ele dispor-se como juiz do pensamento? Mas o escândalo maior é outro: na nova Universidade (ou no primeiro esboço de que conhecemos), o Estado disciplina a filosofia, impõe-lhe um calendário, determina o número de horas (e quais) em que se deve pensar. E Nietzsche pergunta: – e se, um certo dia, às doze horas, por exemplo, eu não tiver nada a dizer de verdadeiramente pensado? Serei, então, obrigado, como o sofista de Platão, a fingir que penso? Em uma palavra, serei obrigado a mentir. O que nos devolve à ideia de um teatro

pedagógico.

Mantendo o olhar fixado em Nietzsche, não podemos esquecer que foi apenas depois de 1968 que seu velho texto sobre o futuro das instituições escolares na Alemanha (que data de 1871-1872) tenha sido redescoberto e recolocado em circulação. É claro que essa redescoberta não vai sem equívoco. Ao mesmo tempo que a imaginação contemporânea inventa um Nietzsche gauchiste (e até mesmo maoísta), constrói-se a imagem do precursor dos contestadores da Universidade, segundo um sabor bem parisiense. Pouco importa, para nós, que os discursos de Renan e de Nietzsche sejam, como são, conservadores (por desprezarem o seu tempo como decadência do ensino e decidirem de antemão sobre a curva do futuro como catástrofe). Pois esse fato não retira a seus textos o caráter de sintomas, particularmente reveladores, para uma arqueologia da escola, ou da maneira pela qual o Ocidente assumiu essa instituição. Tudo se passa como se esse discurso, enunciado por volta de 1870, fosse um último alarma, logo redescoberto por outro discurso, menos desabusado e quase litúrgico, que passaria doravante a consagrar a escola.

Para que se note a diferença de tom, basta uma frase de Jules Ferry, com tudo o que ela implica de segurança moral e de otimismo monolítico: “para começar, uma boa soma de conhecimentos apropriados às suas futuras necessidades e, em seguida, bons hábitos de espírito, uma inteligência aberta e desperta, ideias claras, juízo, reflexão, ordem e justeza do pensamento e na linguagem (...). Buscar-se-á desenvolver o homem, o próprio homem, isto é, um coração, uma inteligência, uma consciência”. De repente, como se vê, tudo se torna claro “no pensamento e na linguagem” e, a fortiori, no mundo. O curioso é que é do lado dos inte

lectuais “progressistas” que começa então o longo processo de apologia e de recobrimento ideológico do verdadeiro funcionamento das instituições pedagógicas. Embora J. Ferry não fale como os outros, da Universidade, é evidente a mudança da visão geral da educação e da sociedade.

Mas é também isso que explica a intrigante similaridade (ou os efeitos de identificação retrospectiva em funcionamento em nossos dias) entre a linguagem de antes de 1868 e de depois de 1968. É, de fato, o grande terremoto ocorrido na última data, que varreu todo o aluvião de representações e sentimentos que o otimismo liberal havia recoberto a educação e a escola. Para melhor compreendê-lo, que me seja permitida a citação de longo texto com que Philippe Ariès encerra seu ensaio sobre “Os problemas da Educação”, publicado no volume *La France et les Français*, da “Encyclopédie de la Pléiade”:

“Por mais inédita que seja, a revolução atual da juventude deixa de ser surpreendente quando a situamos na longa história das idades da vida, desde a Idade Média: a passagem de uma sociedade rural, de classes de idade e de ritos de iniciação, a uma sociedade mais urbanizada, onde a criança torna-se um adulto sem transição; em seguida, passagem dessa sociedade de adultos muito jovens, do Antigo Regime, à nossa, onde a infância, de início, e depois a adolescência, foram prolongadas e mantidas até muito tarde nos ‘purgatórios’ escolares. Somos hoje um estudante passivo numa idade em que, outrora, exercíamos funções ativas.

Essa situação já antiga foi tolerada enquanto era limitada à nobreza e à burguesia (...). Mas quando, desde os anos 1930, o desenvolvimento econômico estendeu a classes cada vez mais numerosas a longa escolaridade dos jovens burgueses, os jovens torna-

ram-se uma sociedade maciça e pesada, privada de modelos familiares, à margem da sociedade global. Como essa situação tornou-se explosiva, pertence a outra História. Observaremos apenas que, enquanto a revolta da adolescência foi limitada a bandos efêmeros (a cinematografia americana dos anos 50 com James Dean e Marlon Brando – nota de BPJr.), ela não fascinou ninguém, e foi confundida com manifestações de delinquência, típicas do pós-guerra. Ela inquietou a opinião quando abalou, em particular na França, o sistema escolar. Era lógico que a juventude tivesse encontrado seu campo de batalha onde havia sido pouco a pouco encerrada, desde que os colégios latinos do fim da Idade Média começaram a ser frequentados por pequenos leigos” (op. cit., p. 959-960).

Sobre o fundo da longa duração (resumindo esquematicamente nos parágrafos de Ph. Ariès), fica mais visível o lugar de crise, bem como do século que acaba de terminar. O que se encerra com a crise de 1968 é bem o século da generalização da escola burguesa para a totalidade da sociedade, a inflação sempre crescente desse espaço apartado da produção e que, ao explodir, põe em cheque o todo da sociedade. Termina aí também a ilusão, partilhada por liberais e socialistas, que atribuía à escola o privilégio da produção e da difusão do saber, assim como das várias sabedorias. Ilusão, é bom notar, que era denunciada por Marx, que não via com bons olhos a generalização da escola burguesa, como se pode verificar nos textos dedicados à educação na Crítica do programa de Gota.

IV

A partir dessas observações, qual a prospecção possível, da ótica do socialismo? Como

é que fica, na circunstância brasileira, a ideia da educação? Desde logo é claro que a crítica da escola ou das ilusões referidas não implica um combate à escola. Até mesmo implica o contrário. O que valia para a Rússia de 1920 vale certamente para o Brasil, como se pode observar em algumas proposições de Lênin, nem sempre suficientemente lidas. Esse autor, insuspeito de ternura para com a burguesia, afirmava: “Para que nossa vitória possa ser completa e final, precisamos tomar tudo que é valioso no capitalismo, tomar toda sua ciência e sua cultura (...). É difícil a tarefa de combinar a revolução proletária com a cultura burguesa, com a ciência e a tecnologia burguesa, que até o presente tem estado à disposição de poucas pessoas (...)”. Acrescentava que “sem toda a cultura burguesa, a causa do comunismo estaria perdida” (citado por Lêncio M. Rodrigues e Ottaviano de Fiore, in “Lênin e a sociedade soviética”, Estudos Cebrap, nº 15, p. 51). Que não nos entendam mal, como se faz normalmente com Ivan Illich: ao denunciar o processo de escolarização de nossa sociedade (ou ao formular a utopia de uma sociedade sem escola) ele não está certamente pensando em decretar o fechamento de todos os estabelecimentos de ensino. Não é inútil lembrar o mal-entendido total que cercou a recepção do célebre Discurso de Rousseau sobre as ciências e as artes: foi-lhe necessário tornar explícito, no Prefácio de Narciso, que negar o efeito moralizador ou democratizador do processo da cultura, não significava assumir o papel de Torquemada ou recomendar a queima de todos os livros disponíveis e a destruição das academias científicas em geral. Coisa que Voltaire, por exemplo, jamais entendeu. Como não entenderam, também, alguns cientistas e um jornalista da “Folha da Manhã”, a exposição da primeira versão deste texto, na circunstância da última reunião

da SBPC.

De qualquer maneira, não é uma prospecção que nos propomos, e sim uma análise das aporias do pensamento pedagógico de inspiração progressista. Ficaremos satisfeitos se conseguirmos apontar algumas dificuldades nem sempre notadas entre nós. Pois, se não há dúvida, hoje, de que o Rei está nu, é também incontestável que é uma tarefa extremamente fácil a de denunciar retrospectivamente a ingenuidade da pedagogia liberal e a “cegueira” da esquerda ao endossá-la. A chamada consciência “crítica” funciona aqui como a coruja de Minerva, de que falava Hegel, mas sem reconhecer, como ela, a espessura do passado como passado. Mais difícil é não ser vítima de novos avatares da mesma ilusão (que não foi propriamente ultra-passada), aparente e soberbamente desmistificada. Como sempre será o caso, quando a nova crítica pensar a escola apenas como palco dos conflitos das “ideologias” (como se houvesse duas e apenas duas), sem passar por um exame ao mesmo tempo histórico e social da escola – essa instituição, como dissemos, tão recente, mas que é amiúde pensada como lugar natural da educação. Não era justamente a passagem do exame do conteúdo para o exame da forma (ou do lugar social) da educação que nos parecia como grande progresso da reflexão crítica depois de 1968?

E, no entanto, é esse pequeno deslize (de graves consequências) que encontramos sob a pena de alguns dos melhores e mais bem intencionados especialistas em educação no Brasil da última década. E o deslize em questão não é o primeiro, já que tem sua origem, em alguns casos, num outro equívoco, isto é, uma má leitura dos livros de Gramsci. Numa leitura, enfim, que ignora a “situação” dessa obra, ou seja, sua profunda imbricação com a circunstância italiana do tempo

do autor. O que quer ser uma “análise concreta de uma situação concreta” é transformado em “doutrina” ou num pensamento “prêt-à-porter”, o que é uma escrita viva “em situação” é mumificado e reduzido a alguns poucos princípios abstratos, universalmente aplicáveis. E, sobretudo, o que é uma análise de dimensão pedagógica da ação política é travestido em análise da dimensão política da ação pedagógica.

Senão, vejamos. Talvez uma boa maneira de tentar desembrulhar o fio desse novelo cheio de nós cegos seja pegar pela ponta que é o próprio conceito de “intelectual orgânico”. Tudo se passa nessa leitura de Gramsci (ao contrário de uma outra leitura brasileira, não sei se socialdemocrata ou eurocomunista, igualmente anacrônica, que já foi criticada com justiça por Renato Pompeu no Coojournal) como se o adjetivo apagasse as características do substantivo que, gramaticalmente, deveria apenas modificar. Com efeito, entende-se normalmente, e a contrassenso, o intelectual orgânico apenas como o articulador ou, melhor, o divulgador, de uma visão de mundo já dada – que deveria coincidir com aquela, espontânea, dos explorados e dominados. É claro que aqui o pensamento de Gramsci foi reduzido a uma espécie de gnose populista: todos os elementos da gnose estão aí presentes, desde o dualismo maniqueísta, até a luz infusa do saber absoluto. É certo que Gramsci nutria certa admiração pela Igreja, como forma de organização, mas seu discurso jamais teve a tonalidade teológica (acentuada pelo pathos do discurso herético) da fala de seus discípulos brasileiros. Essa vulgata é herética pelo menos em relação ao autor que cultua, pois dele perde tudo: a infinita atenção histórica com que Gramsci matiza as diversas figuras do intelectual, bem como as várias mediações que unem e separam, ao mesmo tempo, a cultura

“elevada” e a cultura “popular”.

O que se esquece, por exemplo, na definição simples que achata o conceito de “intelectual orgânico” é a diferença que Gramsci estabelece entre o que chama de “grande intelectual” e o “intelectual subalterno”. Distinção que não corresponde apenas a uma distribuição de prêmios, mas que aponta para duas funções diferentes da inteligência, as duas vertentes do trabalho intelectual que não podem, sem absurdo dogmatismo, ser confundidas. Dando a palavra a um grande conhecedor do autor em pauta:

“Podemos assim destacar, dentro do bloco histórico, um ‘bloco intelectual’ dirigido pelos ‘grandes intelectuais’. Se Gramsci classifica, sumariamente, Benedetto Croce de reacionário, é porque este, enquanto dirigente do bloco intelectual, conduziu os intelectuais médios do ‘mezzogiorno’ na cultura cosmopolita burguesa desnacionalizando-os, e impedindo que se radicalizassem, transformando-os em porta-vozes do campesinato.

Em suma, os intelectuais funcionam como os elementos de articulação de todas as instâncias do bloco histórico. São os ‘grandes intelectuais’ que elaboram a filosofia básica do bloco histórico e são os intelectuais subalternos que a difundem em todos os níveis da sociedade civil, transformando-a em ‘concepção do mundo’” (Sergio Paulo Rouanet, Imaginário e dominação, Editora Tempo Brasileiro, p. 88).

Aí vemos que se estabelecem a distinção entre atividade propriamente intelectual, de um lado, e atividade de agitação e propaganda de outro. Assim como vemos como a noção de “concepção do mundo” nada tem a ver com uma gnose espontânea, como ela se identifica a um efeito da



atividade política, forma final da atividade intelectual no meio do mundo. Um passo a mais, uma pategada, um milímetro, e esse pequeno deslize nos jogaria de volta ao marxismo vulgar, dando nova vida aos velhos fantasmas da “ciência burguesa” e da “ciência proletária”. Que são, ao nível da teoria, apenas fantasmas, mas que não deixam de produzir, na profundidade da “práxis”, efeitos tão poderosos quão desastrosos, como é evidente para quem lembra Lissenko e a maneira pela qual conseguiu destruir a genética soviética, com a ajuda de Stalin e da chamada “dialética da natureza”. A interpretação sectária ou ingênua do conceito gramsciano de “visão do mundo” arrisca tudo isso. Além de extinguir a especificidade da atividade intelectual, cuidadosamente preservada nos escritos do político italiano.

Mas até aqui estamos diante de confusões teóricas mais ou menos inócuas, que quase só interessam ao filósofo, se esquecermos o caso da genética. O mais grave é quando esse discurso unidimensional é transposto, tal e qual, para o campo da educação, promovendo toda uma série de identificações esdrúxulas: escola-partido, professor-intelectual orgânico, aluno-massa. A palavra “corpo docente”, na sua literalidade, lembra, de fato, a ideia de um organismo, mas esse acidente não nos deve induzir ao erro, nem a ignorar a especificidade ou dissolvê-la, sem mais ou qualquer mediação, na sociedade global, transformada, assim, na noite romântica, segundo a fórmula de Hegel, onde todas as vacas são pardas. Seria apenas a cegueira de um senso comum empedernido e tosco que nos levaria a insistir na diferença entre escola e partido? Na realidade, não são apenas razões teóricas que nos levam a insistir nessa diferença (de resto, não é a peculiaridade da tradição da “dialética” a de insistir nessas coisas?). Se nós dispomos, com

efeito, de uma sólida “visão do mundo”, o trabalho docente é extremamente simplificado e libertado das dificuldades do pensamento: trata-se de transmitir uma verdade já pronta, bastando para tanto energia suficiente para repetir, repetir, repetir, incansavelmente. A famosa escola jesuítica estaria morta? Ao fim e ao cabo, retornamos aos esquemas acima denunciados, da violência simbólica e da inculcação.

A lição da grande crise de 68 não parece ter sido inteiramente digerida: a estrutura da escola ou seu lugar social não são discutidos e todo debate gira em torno da “boa” visão do mundo a ser divulgada, num combate mortal contra a “outra” visão. Mas não nos traz à memória, esse discurso, algo de familiar? Insensivelmente, acabamos por retornar à filosofia das luzes, ao saudoso otimismo político e pedagógico que fazia, da difusão das ideias e da instrução, condição necessária e suficiente para a reestruturação da sociedade, segundo os princípios da justiça e da razão. Entre um passo e outro, Marx foi esquecido e, com ele, a natureza da política e da educação.

V

– Você começou por afirmar a existência de um profundo corte na reflexão sobre a educação, datado de 1968, e, no entanto, acaba por dizer que uma parte importante da reflexão contemporânea consiste numa volta inconsciente ao passado longínquo do século XVIII. Onde é que ficaram o famoso corte e a coerência de sua exposição?

– Atenção: procurei mostrar que naquela ocasião várias ilusões sofreram um considerável abalo. Mais ainda, sugeri que os especialistas em educação não se restabeleceram por completo do choque recebido ou que nenhum esquema veio a

ocupar o lugar do ideário liberal perempto, com o qual se comprometera a esquerda. O fato, de que uma certa esquerda só consegue reativar velhos fantasmas é apenas uma contraprova do que digo.

– Mas isso é dizer pouco, quer do ponto de vista da teoria, quer do ponto de vista da prática, onde a urgência (principalmente em nosso País) é gritante.

– É claro. Mas quando Platão dizia que a virtude podia ser ensinada, ele não dizia demais? Sem apresentar qualquer proposta, nós nos limitamos a ressaltar dificuldades que não podemos ignorar. Talvez, pelo menos, tenhamos reunido condições para provocar uma reflexão sobre uma frase de Gramsci, tão importante quão pouco conhecida. Trata-se de uma frase, publicada nenhures, mas minuciosamente comentada por Jorge Luis Borges, em suas Ficciones II. Gramsci diria: “Se l’intelletuale orgânico non è propriamente un’intelletuale, diverrá necessariamente un fisiológico”. Ou, para encerrar com uma citação mais acadêmica, passemos a palavra a Hannah Arendt, que dizia: “No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo” (Entre o passado e o presente, Editora Perspectiva, p. 238).

NOTAS

* Este texto foi publicado em Debate 8, em número consagrado aos “Descaminhos da educação pós-68”, pela Editora Brasiliense.