

# EDUCAÇÃO E CONJUNTURA ATUAL

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY\*

I. Na atual conjuntura, em que as classes subalternas vão, através de múltiplas práticas, acelerando sua exigência de participação em termos de cidadania, cumpre uma reflexão sobre características possíveis de um novo projeto educativo.

Em relação a essa aceleração de exigência, o que está em causa é tanto a "re-publicização do Estado", no sentido de que o poder volte e seja controlado por quem é sua fonte, quanto a "civilização institucional", no sentido da ampliação dos espaços hegemônicos da sociedade civil.

Mais precisamente: que o Estado volte e seja controlado também pelas classes subalternas — até hoje alijadas desse processo e, conseqüentemente, excluídas da própria cidadania —, através de suas organizações diretas e representativas.

Isso significa a incorporação à cidadania de uma classe até hoje impedida desse direito. Esse retorno e controle que queremos efetivos não são processos fáceis e nem significam concessões. Trata-se de uma luta social em que os sujeitos sociais não podem esperar por gestos voluntários ou grandiloqüentes. A assunção dos conflitos de classe no Brasil sempre foi extremamente problemática, e sua resolução se fez alternando ou subordinando a célebre questão social,

ora como "questão de polícia", ora como questão de política. E, neste último caso, ela se revestiu de contornos tutelísticos, apesar da resistência dos setores mais organizados das classes subalternas.

A evolução sócio-política no Brasil evidencia que, para além do alijamento das classes subalternas dos processos de decisão e controle, mesmo as reformas sociais levantadas por liberais acabaram sendo executadas por conservadores. Dessa matéria, vários pesquisadores e analistas já se ocuparam.

Entretanto, a novidade que a atual conjuntura expõe é a exigência das classes subalternas de não arredarem o pé em relação a serem cidadãos aptos a controlar o poder e a pressioná-lo, no sentido de recuperarem o fruto de seu trabalho, dentro de necessidades sociais básicas. A cidadania das classes subalternas impõe-se como tarefa a ser formalmente garantida, já que realmente vai sendo conquistada nas ruas, praças, fábricas, nas associações, movimentos e partidos.

E é dentro dessas exigências sociais básicas que se situa a emergência de um novo projeto educativo.

II. O esfacelamento dos grupos sociais avançados, nas décadas de 60/70, e a dura repressão que se abateu sobre eles, além de terem colocado a questão da democracia como cartaz de botequim, em que se lê "fiado só amanhã", impuseram uma concepção social segundo a qual o Estado (em processo de "privatização") é o grande planejador. Etapas, momentos, diagnoses, planos, projetos, orçamentos e, em especial, "o país que queremos" são elementos já equacionados por elites tecnocráticas, gestoras das classes sociais dominantes.

Assim, a educação que efetivamente aconteceu, além de haver ficado mais perversa em quantidade e qualidade, ainda tem de se adequar ao discurso da racionalidade "tecnicista" e da "neutralidade" científica.

Para fins já pré-determinados, ao arripio de qualquer controle por meio das classes subalternas, insistiu-se nos meios técnicos e tecnológicos que consubstanciassem o enfoque sistêmico dentro da "modernização conservadora". A educação, como subsistema social, teria de se readequar à "harmonia" e "equilibração" do sistema mais amplo, em vias de racionalização.

Ingênua ou messianicamente, a adesão consentida de vários educadores a esse projeto não deixou de constituir um espaço, mediante o qual o Estado buscou legitimar o seu modelo.

O início da "crise do milagre" deu oportunidade a que educadores silenciados começassem a fazer a crítica rigorosa e vigorosa aos efeitos socialmente devastadores. O capitalismo associado e dependente mostrava, para além do discurso, a efetividade de uma dura realidade social, fosse ela chamada "selvagem", "sociopática" ou "reprodutora".

Enquanto os subalternos iam recuperando suas formas de movimentação, os críticos sociais avançam na denúncia de uma efetividade que, daquele discurso, só tinha a ver com seu caráter neo-elitista e dissimulador.

\* Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFMG.

A educação não escapava à rude reprodução do Capital, exibindo suas redes de ensino paralelas e contraditórias.

Os anos pós-74 se colorem de uma busca sequiosa de globalidade, embasada em teorias sociais críticas.

O final dos anos 70 (que terminaram em 78) e o início dos anos 80 (iniciados em 78/79) apontam para a movimentação social lentamente se fazendo organização. Há uma convergência entre o estudo acadêmico, voltado para as lutas sociais do passado, e as novas formas de conflito nos movimentos urbanos: a recuperação do passado é a recuperação da História, como prática social contraditória. Afinal, nem tudo começava em 64, nem o presente é o término de tudo.

Da mesma forma, nem tudo é reprodução ou repetição. A "brecha" é a denominação bruta e ingênua da contradição. Contradição e História se confundem, no movimento do real.

Hoje se redescobre que o micro, tão enfático no primeiro momento, é mediado pelo macro, tão forte no segundo momento. O cotidiano, como espaço de luta entre uma efetividade desmobilizadora e uma vontade política de participação, marca o terceiro momento e seus desdobramentos atuais.

As classes sociais só são categorias explicativas porque elas são históricas e o são em torno de projetos socialmente disputados palmo a palmo.

O primeiro momento, *na ascensão do tecnicismo*, teve como eixo a pergunta: como adequar o real ao modelo de um Estado "Pan-Racional"? E dela partiram outras: como se está efetivando ou não essa adequação? quais os meios adequados para tanto?

O segundo momento traz, como novo, *a descoberta da classe dominante*, seus mecanismos de poder e os meios de sustentação da dominação. A pergunta-chave não é mais qual é o modelo, mas a quem ele serve?

O terceiro momento veio mostrar que a lógica social não é tão lógica como postulava o projeto de dominação. O real é contraditório, e o é assim porque *a descoberta da classe dominada* deixa de ser a descoberta de um conceito: é a definição política de um sujeito social, com suas formas de trabalho, movimentação e de resistência, que dão matéria histórica para a emersão conceitual.

É vale repetir que essa descoberta já se fez debaixo e a partir de uma prática social em que os sujeitos históricos se educam politicamente, fora das redes estabelecidas institucionalmente, na exigência de direitos sociais básicos e na crítica ao Estado em vias de "privatização".

O momento atual é mais complexo: o jogo social se faz, por contradição, dentro de espaços sociais possíveis. A luta institucional deixa de ser uma luta subalterna e se torna importante.

A escola pública deixa de ser o espaço unilateral da reprodução do valor e do saber controlados pelas classes dominantes. Ela é, no mínimo, uma condição contraditória, em que se busca somar instrumentos de participação, em vista de lutas sociais. Para além disso, porém, pode-se esperar o saudável debate.

III. Hoje vivemos em um novo espaço e tempo, dentro dessa luta social cuja exigência perceptível é tanto a recuperação do caráter público do Estado (pela pressão e acompanhamento das decisões) quanto a consciência de que o Estado não é tudo.

Tal me parece a dialética geral da conjuntura: a "civilização" das instituições, no sentido de conquista e devolução, à sociedade civil, de prerrogativas e direitos, e a "republicanização" do Estado, no seu retorno à *res-publica*, sob o controle das classes sociais organizadas.

É nesse sentido que se podem retomar, com maior clareza, as sucessivas afirmações em torno de educação, cidadania e participação. No entanto, a participação social não se mostra apenas pelo discurso ou pelos números; antes, tais números indicam a capacidade dos grupos sociais em influírem mais decisivamente nos destinos nacionais.

O imperativo da cidadania das classes subalternas impõe, então, um ator na cena política, até hoje impedido de atuar como tal. E isso gera preocupação por parte dos que se acostumaram a tratar as classes subalternas como subalternadas. Assim, a conquista progressiva, conquanto árdua, das classes subalternas como sujeito histórico e coletivo, capaz de se impor como ator legítimo, e o reconhecimento, por parte do Estado e das classes que hegemonicamente o detêm, de que a tutela, mesmo que "esclarecida", possui limites que se vão estreitando, marcam mais especificamente o período.

Nessa direção, é possível, então, que o período se marque por um estuário político mais amplo, que represente conquistas na ordem sócio-política e, ao mesmo tempo, por um gargalo estreito, na ordem sócio-econômica.

Dentro desse raciocínio, há reais oportunidades de ampliação da cidadania política, entre as quais se pode postular um fortalecimento do setor público educacional. Contudo, um novo projeto educativo só começará a ser considerado enquanto tal se e quando essa dialética do período que vivemos for nele efetivamente incorporada, já que permanece

*"no interior das democracias modernas a existência de uma tensão permanente. . . entre o princípio de igualdade implícito no conceito de cidadania e a desigualdade inerente ao sistema capitalista e à sociedade de classes".<sup>1</sup>*

Se isso ocorre nas democracias "modernas", o que não se dirá da nossa. . .

IV. Ao se falar em um novo projeto educativo e que seja superador de eventuais análises que não levam em conta a relação social, surgem logo várias questões. A primeira: "a socialização crítica de verdades já conhecidas".<sup>2</sup> Incorporar a educação no processo de cidadania significa perguntar: será possível, e como, socializar verdades para o grande número de brasileiros aos quais a escola é sumariamente negada? Como, por pressão, ir além da escola ofertada, nos limites das necessidades de mera reprodução do Capital?

A segunda: se nem a continuidade camuflada e empobrecida da escola pré-5.692/71 atendeu às necessidades providas dos grupos subalternos, se nem se efetivou a descontinuidade prevista no discurso tecnicista pós-5.692/

71, atrelando o espaço escolar ao mercado econômico, pergunta-se, então: *que organização escolar pode atender a essa exigência de cidadania que inclui esse novo perfil de aluno?* Ou seja: que organização escolar se faz necessária, a fim de consubstanciar um projeto educativo que se revela tanto pelas insuficiências e limites de propostas vigentes, quanto pela premência de alternativas reais em espaços sociais concretos?

A definição de um novo projeto educativo nega a subordinação da expansão quantitativa e da eficiência qualitativa aos princípios do mercado e da produtividade no trabalho. O acesso aos bens sócio-culturais institucionalizados, como afirmação de cidadania por parte das classes subalternas, nasce menos da lei e muito mais do significado do trabalho, enquanto fonte de riqueza social.

Corresponder a essa proposição significa colocar alguns elementos já em curso. Educadores e políticos, formados na crítica à reprodução ou sensíveis a ela, tornados administradores da educação, têm buscado caminhos alternativos em suas gestões. A aceleração histórica em que vivemos postula já uma reflexão em processo, no sentido de aquilatar o âmbito, a extensão e a adequação dessas verdadeiras "reformas dos anos 80"? Por exemplo: essas reformas vêm sendo legitimadas por seus usuários, de tal modo que se possam erigir em princípio metodológico (provisório), em vista de sua extensão mais ampla?

Outro elemento importante: educadores há que se têm preocupado em incorporar, ao processo pedagógico escolar, alternativas em curso nisto a que se chama "educação popular". Se há que incorporar o novo, quais são os indicadores de um saber "novíssimo" capazes de se tornarem orgânicos dentro dessa longa trajetória de cidadania?

Essa é uma questão crucial. Se a emergência de uma classe social, como elemento novo na História, produz um novo saber, é preciso que ele se revele, que seja desvelado e se tome elemento fecundo em um outro projeto educativo. Os indicadores desse saber e seu aproveitamento metodológico, como material pedagógico escolar, são indispensáveis para esse projeto.

Outra questão: ao se propor um novo projeto educativo, não se pode deixar de imaginar as seqüelas do autoritarismo na prática educacional. As marcas do ontem não desaparecem da noite para o dia e podem até se revestir de roupagens diferentes, como a confusão que se faz entre direção e dirigismo (ainda que "esclarecido"), ou então entre participação e (ilusão da) não-diretividade.

O que significaria uma prática dirigente, nem autoritária e nem romantizada? Dentro dessa prática, o que significaria planejamento participativo na escola, para além das mistificações discursivas que significam mais um gesto de omissão do Estado frente a suas responsabilidades? O que significaria, no interior da especificidade escolar, controle "civil" sobre as tomadas de decisão do Estado?

De novo, aqui, a transição é difícil.

Desde o alheamento "civil", hoje indesejado por todos, até uma extensão de controles familiares ou similares para dentro do espaço escolar, qual seria a tensão necessária entre identidade de propósitos e diferença específica e autônoma nos meios de materializá-los?

Mais uma vez, a reflexão circunstancial e diferenciada de experiências já existentes e em exercício é metodologicamente importante para um novo projeto.

A análise crítica dessa prática pedagógica tem o duplo sinal de avançar em direção a opções mais decisivas, na tarefa de democratização, e de negar os elementos mais atrelados a um momento politicamente anacrônico.

A questão da exploração do trabalho do professor já é suficientemente conhecida. Mas, para além da negação dessa realidade, há de se recolocar a emergência do professorado como *corpo coletivo*, capaz de se propor finalidades para a educação brasileira que não venham "embrulhadas" em "pacotes".

Um projeto que não tenha o professor como eixo de suas preocupações lançará fora de si ou, então, subalternará a principal mediação na relação pedagógica. Sem desconhecer a degradação material e intelectual, a discussão clara e específica de objetivos compromissados com o novo perfil de aluno é condição "sine qua non" se torna possível uma real democratização escolar.

Superado o momento em que se desprezou o formal por uma assinalada "inautenticidade" e um distanciamento do real, cumpre retomar a importância *da lei* nos debates que virão em torno da esperada Constituinte e durante a mesma. Que elementos são indispensáveis para uma luta que defenda a universalidade da escola numa sociedade em que o privado domina, e que defenda a gratuidade no âmbito de uma divisão desigual dos bens?

Finalmente, como fruto de uma prática contraditória e rica, já se delineiam discussões acerca de situações problemáticas, porque problematizadoras: o real sentido de uma educação que se tensiona com o trabalho, o significado prospectivo do saber já acumulado, a discussão em torno do pan-politicismo da escola e a controvérsia sobre a divisão social do trabalho pedagógico.

Se o educador precisa de ser educado, ou seja, se o falido, mas existente projeto de desenvolvimento necessita ser corrigido e transformado, como condição de possibilidade para superação das estruturas desiguais, é preciso reafirmar que os homens podem modificar as circunstâncias que os cercam. E afirmar que os homens as transformam pela sua participação implica, antes de ficar à espera de respostas que venham prontas do alto, propor-se tarefas que, à base das práticas progressistas existentes, e à luz de teorias mais amplas que se gestam, possam *afirmativamente* determinar uma concepção de educação segundo a qual os dirigentes se nutram das necessidades e anseios dos dirigidos e estes se reconheçam nos dirigentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 — WEFFORT, F. A cidadania dos trabalhadores. In: LAMOUNIER, B. *et alii*. *Direito, Cidadania e participação*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981, p. 139-40.
- 2 — GRAMSCI, A. *A Concepção Dialética da História*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1978. p. 13.