
**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
FORUM DE DEBATES EDUCAÇÃO E POLÍTICA**

**A MODERNIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL
- O Estigma da Relação Escravocrata -**

Paolo NOSELLA*

A questão da modernização tecnológica e das relações de trabalho no Brasil não pode nos levar afoita e superficialmente a estudar, de forma isolada, o tema das atuais tecnologias de ponta, sob pena de permanecermos na espuma da realidade brasileira. Infelizmente as reiteradas e históricas propostas de modernização do Brasil, e os debates por elas suscitados não conseguiram mudar a arcaica estrutura social que nas profundezas ônticas da sociedade civil brasileira ainda permanece arcaica.

Com efeito, parece que as modernas tecnologias produtivas, esbarrando num certo "clima" cultural e em arcaicas relações sociais, podem abortar, deteriorando-se justamente aqueles valores e concepções próprios das tecnologias produtivas modernas. Ou seja, para citar um conhecido exemplo de fora, não foi suficiente "transplantar" fábricas automobilísticas no sul da Itália para integrar organicamente essa região atrasada ao Norte desenvolvido, pois ocorreu que a arcaica dominação "mafiosa" produziu naquela sociedade civil um clima cultural e determinadas relações sociais que rejeitaram o moderno espírito industrialista, mesmo utilizando suas máquinas e seus produtos.

Nossa hipótese é que no Brasil o estigma da relação escravocrata, ainda presente, se opõe e funciona como elemento abortivo do moderno espírito industrialista. Ou seja: a oposição entre a essência histórica decorrente do trabalho escravo e a essência histórica decorrente do trabalho industrial moderno continua aberta e impede a viabilização de uma sociedade organicamente industrial.

1ª PARTE: A NÃO ORGANICIDADE ESCOLAR

A idéia da "organicidade" ou de "orgânico" remete à noção de vida e de organização ao mesmo tempo. Diz

respeito à grande multiplicidade de elementos interdependentes e organizados que, no conjunto, produzem uma unidade autônoma e um valor em si: a vida. Pensadores como Antonio Gramsci utilizam a categoria de "organicidade" para conceituar as instituições sociais e culturais, entendendo que os elementos (moléculas) que compõem uma instituição, como por exemplo a Escola, interagem entre si, "se compenetrando organicamente", formando um conjunto unitário que representa um valor social original e autônomo

No Brasil, funcionam cerca de 215.000 escolas. São quase 30 milhões de matrículas, um quinto da população brasileira.

Todo dia, as crianças, os adolescentes e os jovens brasileiros pegam seus livros e cadernos e se dirigem às escolas. Os menores, freqüentemente, são acompanhados pelas mães, que os recomendam aos professores: "Minha filha já sabe escrever". Só falta ler!; "Esse é malandro; não tem medo nem de mim e nem de seu pai. Se precisar, pode castigá-lo"; "Qualquer coisa, mande bilhetinho para casa, porque ele esquece os recados" etc. Há muita preocupação nessas recomendações. Há também autoritarismo. Mas os professores percebem que há, sobretudo, muito amor. O filho de seis ou sete anos, que os pais levam à escola e entregam nas mãos de mestres que nem conhecem, é, na verdade, a maior riqueza das gerações adultas. O país inteiro, desde o amanhecer, pulsa de uma vitalidade cheia de conteúdo educativo e criativo: "Quero aprender a ler para trabalhar, preencher ficha"; "Para ser médico"; "Engenheiro", "Professora" dizem milhões de crianças e jovens às suas professoras. As moléculas sociais mais novas, mais promissoras e, portanto, mais

(*) Palestra proferida pelo prof. Dr. Paolo Nosella no I Forum de Debates Educação e Política, promovido pela Faculdade de Educação da PUCAMP, Núcleo de Educação e C. A. F. E. - Outubro 1992).

preciosas da nação brasileira, dirigindo-se às escolas, concretizam a vontade coletiva nacional, que aspira à cultura, à competência, à laboriosidade e à responsabilidade. Assim, a nova geração representa e atua de fato nosso desejo de sermos um país civilizado, feliz, culto e autônomo.

Todo início de aulas é um grande espetáculo. As 215 mil escolas acolhem os pequenos e jovens cidadãos. Abrem suas portas, oferecem suas salas, mesas, cadeiras, pátios, bibliotecas, laboratórios etc. Apresentam seus professores e organizam os serviços educacionais.

Naturalmente, oferecem o que podem, o que possuem, o que reberam. Observamos mais de perto essas escolas. Algumas são luminosas, espaçosas. Seus professores, preparados, estão a postos. Talvez não existam muitíssimas escolas assim equipadas, mas seria falso e injusto dizer que muitas delas não possuem condições de formar seus alunos. Há, depois, um segundo grupo de escolas - talvez a maioria - que oferecem a seus alunos muito mais do que elas próprias recebem. Pela dedicação e tenacidade de seus quadros administrativos e de seus professores, são verdadeiras trincheiras de luta em favor da educação, à revelia da sociedade e dos governos. Seus professores confeccionam material didático, criam metodologias de ensino, compram papel e tiram cópias xerox freqüentemente com dinheiro do próprio bolso. As casas desses professores, por vezes, parecem laboratórios didáticos: desde recortar as letras do alfabeto em papelão colorido até utilizar os micros, os telefones e as bibliotecas "particulares" a serviço da escola. Funcionários, técnicos, docentes dessas escolas arregaçam as magas e cumprem funções que, muitas vezes, extrapolam suas obrigações funcionais. São inúmeros gastos e iniciativas invisíveis aos olhos de muitos, que elegeram o funcionário público como bode expiatório de um país de pobres e mal governado. Infelizmente, há também em terceiro grande conjunto de escolas, da rede pública e privada, as quais praticamente não encontram condições de lutar em favor da educação. Seus professores, funcionários e alunos arrastam-se vencidos pelo cansaço, desenganados pelas repetidas mentiras dos Governos e dos donos de escola, assustados pela violência. Os integrantes do funcionalismo esperam apenas por uma oportunidade dos alunos nessas escolas (quase sempre de periferia) se parece com uma invasão, um verdadeiro assalto que agride a instituição física, técnica e moralmente debilitada. De um lado se vê um triste prédio, sujo, rebentado, insuficiente. Faltam salas de aula; as cadeiras quebra-

das e amontoadas. Os serviços são precários, os professores desvalorizados e desanimados. Quatro ou cinco turnos se atropelam e desafiam o ritmo natural da jornada de trabalho. De outro lado, observa-se uma imensa turma de crianças e adolescentes mal amados, sem lar, sem rumo na vida, agressivos, com fome e freqüentemente doentes. O choque é terrível e destrutivo. Há muitas vítimas, muitas desistências morais e muitos professores literalmente acabam por abandonar a escola.

No seu conjunto, a escola brasileira hoje (como ontem) é o retrato do próprio Brasil: reproduz o melhor da nossa tradição educacional, marcada pelos pioneiros da Educação e levada em frente por bravos educadores que, mais recentemente, criaram heróicas Associações de resistência, mas, ao mesmo tempo, reflete o descaso e a incompetência dos nossos dirigentes, filhotes de um sistema produtivo desorgânico, estigmatizado pelo trabalho escravo, logo, pelo não trabalho moderno. Em suma, por um sistema produtivo que é uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais.

A triste presença da relação escravocrata se reflete no interior do próprio sistema educacional desagregando a Escola, molecularmente, como mórbida infecção alastrada num organismo. O extenuante trabalho dos educadores, na maioria das vezes, mais se parece com uma dura labuta em que o tremendo esforço e o desgaste subjetivo produzem um precário resultado efetivo: os professores ministram inúmeras aulas (até ou mais que 40 por semana) correndo de escola em escola no ensino de 1º e 2º graus; de outro lado, observam-se pequenos grupos de professores-funcionários que colecionam empregos e aposentadorias precoces ou que ministram pouquíssimas aulas forjando pesquisas cujo esforço se reduz burocraticamente ao momento inicial do projeto e ao momento do envio do relatório final.

O estigma do não-trabalho manifesta-se também, e muito gravemente, na relação didático-administrativa do Estado com a rede escolar em geral: ineficiente e cartorial do ponto de vista qualitativo. Enquanto o industrialismo conseguiu disciplinar o horário de seus trabalhadores de forma que jamais a máquina fique desprovida de um operador competente, o Estado não conseguiu fazer que a "cátedra" na sala de aula fique sem professor qualificado: professores leigos ou mal formados ocupam essas arcaicas e pobres "cátedras" que, freqüentemente, ficam mesmo sem professor algum.

A desvalorização da carreira do magistério é um fato que se contrapõe à retórica dos discursos políticos

sobre educação como prioridade nacional. Os cursos de formação de professores são extremamente pobres e a remuneração dos profissionais beira às vezes o ridículo. Os equipamentos e o espaço escolar, a distribuição do tempo e o currículo efetivo evidenciam que os verdadeiros princípios pedagógicos de nossas escolas são de fato o irracionalismo e o assistencialismo. A regional, eficiente, moderna e democrática produção da escolarização ainda está no ostracismo. Por isso, continuam elevadíssimas as taxas dos que nunca tiveram acesso à escola, dos alunos repententes e que se "evadem" da escola. Ou seja, a Escola de fato não atende à demanda popular por educação em busca do exercício pleno da cidadania.

O estigma do arcaísmo produtivo se aninhou também em certo número de estudantes, docentes e funcionários "seduzidos - como diz o Prof. Joel Martins - pela segurança grupal do corporativismo sectário e pelos 'lucros fáceis' do carreirismo individualista em detrimento da função universal das instituições criadas pelo bem comum".

Tudo isso comprova que a Escola reflete uma relação produtiva fortemente marcada por uma componente exclusivista burocrática, arcaica e assistencialista.

Obviamente, essas e outras discrepâncias existentes no sistema educacional refletem, por sua vez, uma forma geral produtiva profundamente inorgânica.

De fato, sabe-se que a Escola, a rua, a praça, a família, a fábrica, o bairro, a periferia e o centro urbano são realidades que se compenetraram. O ambiente que o aluno encontra ao sair da escola é a continuação desta. O aluno da Escola pública brasileira, ou seja, a maioria da nação brasileira, sai da Escola e se joga pelas ruas das nossas cidades, onde sua aprendizagem continua quase sempre em formas didáticas mais interessantes do que as utilizadas nas salas de aula. Normalmente, a aprendizagem, a nível de valores, que ocorre na rua e na família deveria continuar, sob novas formas didáticas, a mesma aprendizagem oferecida pela escola. Mas assim não é. Vejamos apenas o exemplo de uma redação. Tema: o meu sonho (maio de 1992, 4ª série do 1º grau, numa cidade média do interior de São Paulo). Um aluno pede esclarecimentos: "É um sonho de olhos abertos ou de olhos fechados?" - "De olhos abertos - responde a professora - algo você gostaria muito de realizar, de ser". Eis a redação: "Num sonho que eu tive eu queria ser o maior traficante de maconha e torpesente. Eu ia agir na zona sul de São Paulo. Tudo o bairro da zona sul de São paulo vai ficar maconhado. Depois a América do Sul inteira, nem um polisia vai me pegar. Eu sou o rei da máfia. fim."

Sem dúvidas é uma brincadeira, uma fantasia. Mas também as brincadeiras e as fantasias são "realidades históricas".

Qual seria o provável conteúdo da redação de um aluno de 4ª série, que ao sair de uma Escola particular, rapidamente entra num carro, corre para um bairro de classe média/alta, abre o portão de casa pelo controle remoto e liga a televisão enquanto aguarda o almoço? Com certeza os heróis e as fantasias desse aluno seriam o super-homem e o bat-man.

Estamos portanto diante de uma profunda ruptura histórica que atinge o nível dos valores, da fantasia, da organicidade ético-moral nacional: de um lado os reis da marginalidade, de outro os reis da velha ordem.

Entretanto, organicidade não significa, necessariamente, homogeneidade social. As cidades do Brasil, mais ou menos até a década de '30', assim se estruturavam: ao redor da praça da Matriz, as casas das famílias mais abastadas ocupavam as quadras mais próximas e as casas mais simples se localizavam gradativamente nas quadras mais afastadas; as últimas casas formavam os subúrbios, atrás dos quais havia uma série de sítios e de chácaras. Na praça da Matriz erguia-se o Grupo Escolar público, central, sólido, que oferecia as primeiras 4 séries de escolaridade. Era o antigo ensino primário. Não existiam, quase, escolas particulares de ensino primário. Portanto, no Grupo Escolar da cidade entravam todas as crianças, isto é, as mais ricas junto com as mais pobres.

Em outras palavras, havia uma certa organicidade "ético-cultural" entre o Grupo Escolar e a cidade, sem que isso representasse homogeneidade econômica. A pobreza dos subúrbios e das famílias que trabalhavam nos sítios ou nas chácaras se misturava no Grupo Escolar e na vida urbana com a riqueza das famílias do centro: o Grupo Escolar público exercia certa função integradora e democrática até o ginásio. Isso podia ocorrer porque um núcleo de valores morais e culturais cimentava a própria cidade como um todo. Festas, organizações sociais, distribuição dos empregos e assistência básica cimentava esse todo. Fortes diferenças havia, mas o núcleo unitário de valores ético-culturais não permitia ainda que elas se constituíssem em ruptura definitiva da organicidade social.

A ruptura - a meu modo de ver - se radicalizou com o advento de um industrialismo "de marca americana" tardio, desorgânico, destrutivo e violento que veio a formar a periferia. Esta tomou características sociais totalmente diferentes das que qualificavam os antigos

subúrbios e os distritos. A atual relação antagônica e destrutiva entre a periferia e o centro urbano, tecnicamente viabilizados pelos ônibus e pelos elevadores, expressa a quebra radical do antigo vínculo de organicidade urbana. O reflexo mais significativo dessa ruptura foi justamente o aparecer e o alastrar-se do sub-sistema educacional particular em nível das primeiras 4 séries do 1º grau, paralelo e antagônico ao sistema educacional público de 1º grau.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, nas seis últimas décadas, o Brasil perdeu a única escola relativamente orgânica que possuía: o grupo escolar. Trata-se de uma constatação que não pode levar o pedagogo ao saudosismo, pois a crise da escola tradicional é consequência da morte da sociedade tradicional, ocorrida (particularmente no Brasil) pelo transplante inorgânico da indústria "de marca americana" na década de '30. A busca apressada e superficial de alternativas pedagógicas profissionalizantes testemunha a consciência da "morte" da escola tradicional, mas ao mesmo tempo evidencia a incapacidade de se fazer uma análise radical do fenômeno da crise escolar e a ineficiência das alternativas pedagógicas propostas desde os anos 30. De fato, o foco essencial da crise escolar se localiza no nível das formas de produção (ou de não-produção), pois o trabalho é de qualquer forma o princípio educativo geral, a referência pedagógica fundamental da Escola. A Escola que vai mal, por ser fortemente improdutiva, evidencia a presença de números e graves focos de não-trabalho no seio da própria sociedade civil. Ou seja, no tecido produtivo brasileiro, as marcas arcaicas da produção colonial e escravocrata barram a difusão de um industrialismo orgânico, democrático, moderno; "original" diria Gramsci.

2ª PARTE: A NÃO ORGANICIDADE PRODUTIVA

Antes de esboçarmos qualquer proposta de projeto pedagógico, portanto, é importante repensar a natureza específica da forma produtiva no Brasil.

Permitam-me algumas recordações pessoais. Como Macunaíma, eu também fui parido no Brasil já adulto, exatamente, há 25 anos. Desembarquei no porto de Tubarão, em Vitória do Espírito do Santo. Como esquecer aquela primeira impressão? O esplendor e a limpeza da natureza contrastavam em geral com a feiura das coisas feitas pelos homens. Tudo seria bonito se os homens não tivessem posto suas mãos, pensava eu. Não sou rousseauiano, mas jamais esquecerei o monstruoso porto de Tubarão agredido a esplêndida orla marítima capixaba, nem a sujeira daquelas ruas

do centro da cidade, na proximidade da Alfândega; nem os refrigeradores de ar condicionado que do alto dos prédios pingavam, vulgares e impunes, suas gotas imundas na camisa branca do pedestre. Tudo parecia feito de qualquer jeito, sem cautela, sem precisão, atropelando as coisas e as pessoas, expressão de um industrialismo grosseiro e a qualquer custo.

Todo mundo trabalhava muito, sem uma pausa nas horas quentíssimas da "siesta". Muitos estudavam de noite, mas sempre de qualquer jeito. Normalmente a jornada de trabalho era de três períodos. "Estudar" de noite significava freqüentar as aulas,... mas, quando, então, os alunos estudavam mesmo? A pergunta parecia estranha, porque na verdade a resposta era: nunca! De fato, os jovens "estudavam" de noite e trabalhavam de dia. Em 1916, Gramsci escrevia: "A Escola, quando funciona com seriedade, não deixa tempo para a oficina e vice-versa". (Gramsci, C.T., 227)

As pessoas mais simples impressionavam-se porque, em geral, trabalhavam demais, de sol a sol, carregando nas costas pesados fardos de mercadoria, batendo ininterruptamente a enxada contra a terra. Aos domingos, inclusive, construíam "puxados" no fundo do lote, amassando cal, cimento, areia e empilhando tijolos ou blocos "bairros". Mas, todo aquele trabalho, em geral, tinha a forte marca de labuta; era penoso e mal organizado, pouco equipado, pouco preciso, com resultados imperfeitos. De certa forma, objetivamente, era marcado pelo estigma do não-trabalho escravo, que se caracteriza pelo enorme sacrifício subjetivo e por um escasso resultado objetivo, orgânico e universal. A precisão, o acabamento, a durabilidade eram tênues, quase inexistentes. As mercadorias eram jogadas de qualquer jeito nas lojas, nas ruas. Mais tarde, ao ler o delicioso livro de INA Von Binzer, "Os meus romanos - alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil", escrito em 1881, (Ed. Paz e Terra) constatava eu alguma semelhança entre as impressões registradas por essa autora e as minhas. Diz ela: "O pórtico, em frente ao 'logis' imperial (em São João del Rei), estava iluminado por uma fileira de lamaprinhas que fariam boa figura se todas estivessem acesas; mas algumas falharam e essa linha de luzes interrompidas prejudicava o conjunto. Parece-me às vezes - continua a Professorinha alemã - que o brasileiro com toda sua predileção pelo 'show' não acha prazer em se esforçar por realizar uma obra mais bem acabada, como se isso contrariasse suas inclinações; no entanto, em geral não é preciso um trabalho excessivo para conseguir-se um serviço mais perfeito". (p.44)

Pessoalmente, não concordo com a referência de Ina a um abstrato "brasileiro" fora isso, porém, sua observação é digna de reflexão.

Também não esquecerei a triste sensação de desperdício de mão-de-obra causada pela infinidade de meninos, jovens e homens, vendendo qualquer coisa, nos arredores rodoviárias desse País. Quanta pena suscitava (e suscita) aquele senhor (ou senhora) que ficava o dia inteiro distribuindo pedaços de papel higiênico nos banheiros públicos, sentada atrás de uma mesinha sobre a qual há uma caixinha suja de papelão coroada de ínfimas notas de dinheiro! Quanta vergonha passava eu vendo os caminhões de bóias frias dirigindo-se aos campos de cana-de-açúcar, de manhã cedo! E a máquina de cortar cana existe! Cenas como essas guardam viva semelhança com outras descritas há quase um século pela citada Professorinha alemã: "Há (na casa grande) um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predelição pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tomaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar moscas, junto à mesa, com uma bandeirola (que é agora marrom-cinza ou de certo sempre o foi). E isso se parece mais intolerável que as próprias moscas. Além disso, o menino deve servir o café. Mas mesmo tomando-se essa bebida, quatro vezes ao dia, não se pode considerar um serviço dessa espécie como ocupação suficiente para o dia inteiro, não se podendo prever até que ponto de virtuosismo chegará essa criaturinha amarelada se empregar a metade de suas horas vagas aperfeiçoando as cambalhotas. (...) As damas, envoltas em vestidos, embalavam-se nas redes fazendo-se abanar por interessantes negrinhos vestidos de vermelho e branco..." (Binzer, Ina Von, *ibidem*, p.19)

E, mais adiante, continua ainda nossa autora do final do século passado: "o brasileiro (senhor), menos culto, despreza o trabalho e o trabalhador. Ele próprio não se dedica ao trabalho se o pode evitar e encara a desocupação como um privilégio das criaturas superiores. Como esperar que o criado em animalesca ignorância, mas dentro dessa ordem de idéias, seja capaz de adquirir outras por si, formando sua própria filosofia?" (Binzer, Ina Von, *ibidem*, p.122).

Voltando a 1968 e às minhas recordações de jovem professor italiano, como esquecer os meninos dos colégios mais ricos (Colégio Padre Anchieta de Cachoeiro de Itapemerim), onde ministrava aulas de francês? Eram ótimos, generosos, inteligentes, bonitos, tudo faziam para agradar. Não conseguiam, porém, carregar umas cadeiras de uma sala para outra.

Para isso - diziam - tinha os empregados ou os meninos pobres do internato, vindos do campo para ganhar seus estudos trabalhando. Impressionava-se, também, o número de empregados domésticos. Havia nas casas ricas máquinas de lavar roupa praticamente ociosas, pois era mais "prático" a utilização da empregada, ou seja, essas máquinas estavam lá apenas como símbolos industriais do bem estar da família.

Entretanto, o estigma do-trabalho escravo, isto é, essa forma arcaica de trabalho (que nega a essência do trabalho industrial moderno), não era universal. Viajava eu muito pelo Brasil: da Ilha de Marajó ao Rio Grande do Sul. Quanta diferença, por exemplo, entre as cidades de Caxias do Sul ou de Joinville e as de Vitória da Conquistada ou de Terezinha do Piauí! O clima geral das duas primeiras cidades me surpreendia: um razoável espírito industrialista, difuso, impregnava o ambiente geral. Ou seja, enquanto em Caxias do Sul e em Joinville o espírito industrial começava a se tornar uma força orgânica daquelas sociedades, se estendendo à praça e influenciando as ruas, os lares, as escolas, nas demais cidades, a precisão, a objetividade e a racionalidade industrial ficavam enclausuradas (sitiadas) em recintos fechados (poucas pelas fábricas, algum escritório de planejamento, algumas lojas importantes, algumas instituições culturais "modelo").

Nas cidades do não-trabalho industrial (ou "do silêncio" dizia Gramsci) o clima de racionalidade, precisão e objetividade ficava inclausurado nesses poucos espaços "modelo", como o misticismo que não ultrapassa os muros do mosteiro: nas ruas, nas praças, nos lares da grande maioria, o homem mergulava no caos da favela. Ou a fábrica moderna eliminará a favela - pensava eu - ou a favela invadirá a fábrica.

Jamais esquecerei, ainda, aquelas maravilhosas mangas em Salvador, fáceis e baratas, nem aqueles cajus tenros e doces. O camponês, descalço e mal vestido, carregava na cabeça imensas cestas daqueles frutos do "paraíso". Pelas expressões das pessoas da cidade, aqueles frutos pareciam vindos espontaneamente de uma natureza "pura e fartas", pois o homem do campo era também considerado um "puro e farta" elemento da natureza. Ao contrário, aquelas frutas eram raros exemplos entre milhares e milhares sem valor comercial. Eu lembrava minha mãe alongando seus dedos temerosos para tocar daquela fruta, perguntando deslumbrada: "posso tocar?".

Em geral, o homem urbano das cidades industriais valoriza mais os frutos da terra, enquanto o homem urbano das cidades do "não-trabalho industrial" encara o

trabalho do campo com desdém, como algo privado de valor. Ainda Gramsci me ajuda na reflexão: "Nesse tipo de cidade ("as do silêncio") existe, entre todos os grupos sociais, uma unidade ideológica contra o campo, unidade que acaba por englobar até os núcleos mais modernos, pela função civil, que obviamente aí existem: há ódio e desprezo contra o "villano" (caipira, camponês), um frente única implícita contra as reivindicações do campo que, se alcançadas, tornariam impossível a existência desse tipo de cidade" (Gramsci, caderno 19, p. 2.036).

Os imensos, "infinitos" latifúndios do Brasil, considerados produtivos por criarem algum gado solto, chocariam qualquer espírito industrialista moderno, mas não chocam a unidade ideológica urbana das cidades movidas a comércio e a funcionalismo público. Para esse tipo de sociedade civil urbana, o mundo místico e hostil do campo pode ser assistido, politicamente controlado, folcloricamente "valorizado", jamais organicamente articulado à cidade num único processo produtivo-industrial e cultural.

"Por isso o Senhor veio ao Brasil?", era a pergunta que mais freqüentemente se me fazia. Com certeza, alguma coisa me atraía e aqui me segurava. Entre elas, o espaço, os horizontes vastos, imensos. Talvez, pensava, ficando aqui eu perca em tempo, em história, mas muito ganharei em espaço, em horizontes.

Entretanto, os amplos espaços do Brasil contrastavam com os "dormitórios" amontoados nas periferias urbanas. Mesmo nos loteamentos novos para o trabalhador destinavam-se lotes de 5 por 10 metros onde se construía "casas populares" oficialmente aprovadas. É a reprodução do antigo legado histórico: Casa Grande e Senzala. Nas memórias dos primeiros emigrantes europeus se lê que uma importante promessa que os motivava a embarcar nos navios dizendo "addio" (Adeus) à Europa era a casa e a terra própria. No Brasil - contavam-lhes - não há problema de espaço, as casas e a terra são baratas e grandes; toda família receberá sua própria casa. Mas assim, como os escravos, os imigrantes também vinham amontoados nos navios e suas famílias eram entulhadas em barracões de palha. Escravos, imigrantes, operários: não há "espaço" para eles no Brasil dos imensos horizontes.

E o que dizer dos espaços públicos? Delegacias, Câmaras Municipais, Escolas Públicas, Postos de Saúde? Nesses espaços respira-se uma atmosfera arcaica, de algo que sobrou; cuida-se deles como se fossem a parte menos nobre da casa, uma espécie de arquivo morto. Obviamente, o sopro do industrialismo moder-

no, original, orgânico e democrático não arejava esses espaços, onde os problemas são burocraticamente encaminhados, porque sua solução efetiva acontece mesmo na "Casa Grande", na casa do Coronel (ou da Dinda), onde as relações mais arcaicas de propriedade e de poder fervem e acontecem. Tudo isso mostrava que o Estado Brasileiro não havia alcançado ainda o nível de laicidade exigido pelas modernas formas de produção e de política: "Pode-se dizer que, no geral, existe ainda nessas regiões sul americanas uma situação do tipo Kulturkampf e tipo Dreyfus, isto é, uma situação no qual o elemento laico e burguês ainda não alcançou o estágio da subordinação à política laica do Estado moderno dos interesses da influência clerical e militarista". (Gramsci, Cad. 12, p. 1529).

Ora, a industrialização moderna, para não abortar, requer um ambiente cultural geral em que o Estado seja efetivamente libertado de mãos não produtivas ou arcaicamente produtivas, mãos de escravocratas, violentas, especuladoras e gananciosas. O Estado liberal, no seu sentido historicamente original parecia-me ainda um horizonte nebuloso, confuso no Brasil. Frequentemente era entendido apenas como um liberalismo alfanegário ou político, esquecendo que seu sentido mais fundamental consiste na "livre iniciativa e no individualismo econômico que alcança com meios próprios, como 'sociedade civil', através do mesmo desenvolvimento histórico, o regime da concentração industrial e do monopólio" (Gramsci, cad. 22, p. 2157)

Após os anos 30, o industrialismo arcaico, "de marca americana", implantado no Brasil, cravou suas unhas de forma arrogante num Estado contrareformista que de antemão lhe ofereceu meios que ele (o industrialismo) não produzira: matéria prima, mão de obra, solo, condições legais, proteção jurídico-militar, facilidades empréstimos e isenções fiscais etc... Esses elementos deram ao nosso industrialismo a performance estranha de um processo produtivo que mescla uma essência arcaica com formas modernas.

O salário mínimo, protegido e legitimado pelo Estado, o F.G.T., a repressão aos movimentos sociais e sindicais transformaram o nosso operário num escravo, revestido de macacão moderno. De fato, a essência do ser humano escravo é a absoluta impossibilidade de se proteger como homem livre e cidadão autônomo. O operário moderno, como diz Ford, deve poder pensar no futuro numa perspectiva de crescimento individual objetivo, deve poder nos feriados levar sua família para contemplar a beleza da natureza, descansar e "louvar a Deus". Ora, o peão brasileiro que contrói Itaipu e a

ponte Rio-Niterói e que mora nas favelas nem sequer consegue atender às necessidades mínimas de sua existência e de sua família; percebe portanto seu futuro na mesma perspectiva de como o percebia o escravo.

Em suma, o mundo produtivo no Brasil é uma estranha e instável síncrese do trabalho escravo com elementos do industrialismo moderno: duas essências históricas diferentes e contraditórias que formam uma espécie de Frankenstein social. De fato, consegue-se aqui justapor o espírito industrialista ao contrareformismo jesuítico; um Estado burocrático, corporativista e parasitário às multinacionais e à livre iniciativa; um latifúndio e um coronelismo pré-industriais à tecnologia de ponta e aos centros científicos de excelência; baixíssimos salários e um imenso (e deforme) "trabalho informal" a excelentes executivos e a técnicos competentes. Por isso afirmamos que a forma geral de produção brasileira se caracteriza pela sobreposição inorgânica de um industrialismo "de marca americana" no velho tecido do trabalho escravo que ainda persiste e teima em não morrer. O resultado é um quadro produtivo geral com ilhas de máxima concentração de industrialismo destrutivo e vastas zonas de formas produtivas arcaicas.

3ª PARTE: "ENCONTRAR UM SISTEMA DE VIDA "ORIGINAL" E NÃO DE MARCA AMERICANA"

1. PRIORIDADE À PRODUÇÃO INDUSTRIAL 'ORIGINAL'

Para se pensar com seriedade uma escola orgânica e unitária é necessário, antes de mais nada, que os corações e as mentes críticas do Brasil concordem que uma cultura e uma escola unitárias só podem ser pensadas no sólido terreno da produção. Nem precisávamos do fracasso do leste Europeu para saber disso. Já nos anos '20 Gramsci alertava os militantes socialistas que os sonhos revolucionários devem enraizar-se na produção; caso contrário estariam se encaminhando para a frustração, para o caos social, para o desemprego e para a fome: "se não lançarmos as bases do processo revolucionário na intimidade da vida produtiva, a revolução ficará um estéril apelo à vontade, um mito nebuloso, uma falaciosa ilusão e o caos, a desordem, o desemprego e a fome engolirão e esmagarão as melhores e mais vigorosas energias proletárias". (O.N. 1920).

Hoje, mais do que ontem, essa advertência de Gramsci revela o forte sabor profético que efetivamente possuía nos anos '20.

O mito da tecnologia fácil e milagrosa infelizmente facilitou o esquecimento ou a secundarização do problema da produção. Esta, pensávamos, ocorreria automática e inevitavelmente. O processo produtivo, supunha-se, seria algo mecânico, "inevitável", isto é, algo que não precisaria ser educado, orientado. A tecnologia produtiva, como mítica máquina, funcionaria automaticamente. A produção era categoria e tarefa da direita; a nossa única bandeira era a "reivindicação". De fato, não é bem assim.

Produzir é fundamental; mas resta a pergunta: como produzir? A resposta é: de forma industrial moderna. Também quanto a isso a mente e os corações se omitiram. Não estudaram com carinho e criatividade o industrialismo, abordando-o em geral numa posição defensiva e reativa, num espírito contrareformista e rousseauiano. Deixamos de criar assim as condições espirituais que forjam propostas originais e modernas de produção. O industrialismo foi encarado freqüentemente como um mero sinônimo de capitalismo, uma mera variação de nomenclatura. "Plus trabalho" e "mais valia" foram considerados sinônimos. Muitas dissertações de mestrado revelam perfeitamente esse equívoco: quando os operários da indústria, geralmente peões que imigraram do interior para a cidade, falam sobre a exploração nas fábricas, consideramos tais depoimentos um precioso e crítico bom senso, um núcleo sadio da filosofia da Práxis; quando, entretanto, esses mesmos operários reconhecem que a fábrica constituiu uma virada para melhor em sua vida, então o jovem pesquisador marxistas explica o "engano mental do trabalhador" recorrendo à influência perversa da ideologia da classe dominante.

Na verdade, o "peão" ao mesmo tempo critica e defende a fábrica, como o demonstram inúmeros depoimentos e cartas de migrantes que foram trabalhar nas fábricas. Eis alguns:

"Meus estimados pai e mãe a sua benção. Estou cum Deus e a Virge Maria me protegendu e sei que eles tão aí também. A minha saudade é bem maió ques voces podi pensá e tô trabaiaando muito. Pai logo mandu um dinheirinho paera você i mãe pode voceis vim praca, vendu casa, aqui é mais mió pra gente. Nois trabaia em 3 turnu, é duro mais a gente recebe o dinheiro direitinho e compra o qui quisé e precisa na cuperativa da fábrica i remediou se precisá na fábrica i só pagá nu pagamentu i é descontadu na foia vem tudo escrito. Mais tem coisas ruim que o povu daqui é desconfiadu da gente e tudo mal feito é a gente cupadu é difícil mode nois pegá mizade

mais vô levandu. Tô misforçando mode cumprá um rádio e mandá dinheiru mode voces vim...”

“No começo quando chegamos foi muito difícil. Um dia pedi ao vendeiro da esquina que me vendesse um quilo de açúcar fiado e ele me perguntou: quem é seu fiador? Imagine só! Neste dia senti saudades daí. Passei por uns apuros, mas agora a famácia vai bem. A gente consegue vender 400 contos todos os dias e com este dinheiro dá pra manter e estoque e as despesas. Acho aqui um paraíso. Bem diferente que aí no interior. É certo que aí todo mundo conhece a gente, mas aqui é outra coisa. Tem mais facilidade para a gente ter as coisas. Eu comprei uma máquina de costura novinha em folha nas Lojas Irani. Dei a entrada e vou pagar em prestações, um puquinho por mês”.

“Minha escola foi a Nitro Química, pois cursei apenas até o 2º ano do primário. Trabalhei na fábrica durante 33 anos. Sofri muito pois o serviço era bem ruim (...) Eu não tenho queixa da Nitro Química. Ela me ajudou a criar meus filhos. Eles ficavam no berçário e eram bem cuidados. (...) Foi por causa da greve de 1957 que eles não puderam ficar mais lá. Meu marido foi grevista e aí...Meu filho mais velho se formou engenheiro e voltou para trabalhar na Nitro. Meu filho mais novo só fez o SENAI.(...) A Nitro me ajudou muito e não posso reclamar dela. Ela deu berçário, clube e ajudou meus filhos estudarem”.

“Eu sabia que a fábrica não era o lugar ideal para se trabalhar. Os chefes eram bem carrascos e o horário era rígido e a fábrica perigosa. às vezes eu me cansava, mas pensava: ainda bem que tem a fábrica para a gente trabalhar”. (trechos extraídos de uma pesquisa em andamento de Antonia Sarah Aziz Rocha).

Sem dúvida, depoimentos semelhantes, essencialmente idênticos, ouvia Gramsci, nos anos 20 e 30, em Turim, dos operários imigrantes do interior e do sul da Itália. Traduzindo ele, teoricamente, essa aparente contradição entre a defesa e a rejeição da fábrica, escreve o magistral caderno 22, “Americanismo e Fordismo”, que é justamente um resgate da essência histórica do industrialismo. Para esse industrialismo transcende os estreitamentos limites do capitalismo, é o herdeiro legítimo da primeira integração histórica entre a ciência e a natureza, realizada pelos homens do Renascimento.

Contudo, para Gramsci e para nós, após reconhecermos a positividade essencial do industrialismo, ainda permanece a pergunta: de que forma concreta o industrialismo pode ser realizado? Quem levará adiante esse projeto histórico? Em 1929 Gramsci dava a essas

perguntas a velha e tradicional resposta, de sabor burocrático, estático, utilizando a nomenclatura oficial do Partido Comunista: “Não se pode esperar a reconstrução pelos estratos ‘condenados’ e sim pela classe que cria as bases materiais dessa nova ordem e que deve encontrar o sistema de vida para transformar em ‘liberdade o que hoje é necessidade’.” Bastou, em 1931, sentir ele na pele a hipocrisia do estalinismo, para (em 1932) passar a limpo a mesma frase introduzindo importantíssima diferenças: “não se pode esperar a reconstrução pelos grupos sociais ‘condenados’, e sim pelos (grupos) que estão criando, por necessidade e pelo próprio sofrimento, as bases materiais dessa nova ordem: esses ‘devem’ encontrar o sistema de vida ‘original’ e não de marca americana, para transformar em ‘liberdade’ o que hoje é ‘necessidade’.”

Gramsci, em 1932, corrige - como vimos - “extra-tos” por “grupos sociais” (até aqui, talvez, nem haja muita diferença); substitui ainda “classe que cria as bases” por “grupos sociais que estão criando por necessidade e pelo próprio sofrimento as bases” (e essa mudança é tremendamente significativa) e, finalmente, acrescenta “sistema de vida ‘original’ e não de marca americana” declarando com isso que o industrialismo tal como se encaminhava na Rússia e, ‘a fortiori’, nos Estados Unidos não é o sistema de vida que o socialismo busca. Este ainda precisa encontrar uma forma “original” de produção industrial.

Procuramos nós no Brasil essa forma “original” de produção industrial? Nós, que em 1935 transplantávamos ou transferíamos dos E.E.U.U. para o Brasil fábricas inteiras lá desativadas (Ex. a Tubise Chantillon)? De fato, nos omitimos de estudar propostas originais de política industrial para o Brasil. Simplesmente nos dividimos entre os que faziam ou apoiavam o bárbaro transplante e os que rejeitavam “tout court” o industrialismo como sinônimo de capitalismo. A indústria desencadeia enormes energias: mal conduzida desequilibrada, destroi; mas bem conduzida produz a melhor liberdade que o homem conheceu na história. Agora, a direção correta a ser tomada é revisitarmos todo nosso processo de produção industrial, à luz de sua inspiração original, o Renascimento, com base nas especificidades humanas e naturais do Brasil. Espero não me tornar nacionalista, mas eu continuo apostando no Brasil, desde que nós “da esquerda” saibamos elaborar essa política de produção “original”, dando-lhe a prioridade absoluta, sem o complexo de inferioridade que nos faz “privilegiar” as políticas sociais deixando a política industrial para a direita. O Brasil hoje conta com

alguns grupos sociais que se forjaram "por necessidade e pelo próprio sofrimento" no trabalho industrial, mesmo o "de marca americana". Com a participação desses grupos devemos elaborar um projeto de produção industrial "original", não de marca americana, nem russa e nem japonesa, mas socialista "de marca brasileira".

2. ANOS '90: EM BUSCA DE UM NOVO "DISCURSO"

No meu ponto de vista não considero os anos '80 perdidos. Os educadores contribuíram nessa década, com os demais segmentos da sociedade civil, na criação e consolidação de uma razoável rede de associações e sindicatos reivindicativos.

Entretanto, encontramos hoje certa dificuldade, nos anos noventa, para renovarmos o nosso discurso. Não é fácil transitar da fase economicista (egoista-passional) para a fase ético-política (universal). Forjados por um Estado que desde o século XIV esteve em mãos de grupos particulares arcaicamente produtivos ou absolutamente improdutivos (predadores, escravocratas, militares, igreja, burocratas, populistas, especuladores), não conseguimos acreditar na possibilidade efetiva do Estado erguer a bandeira da produção industrial. Entretanto, de alguma forma, o Brasil se industrializou. Infelizmente não de forma orgânica. Os atores principais desse industrialismo "de marca americana" não acreditarem numa ciência, pesquisa e criatividade autônomas e importaram máquinas e sistemas produtivos como os navios negreiros importavam escravos.

O sindicalismo dos anos 80 tentou deslocar o eixo sujeito histórico da moderna produção para "(grupos) que estão criando, por necessidade e pelo próprio sofrimento", as bases uma nova ordem: os trabalhadores da indústria, do campo, da intelectualidade. Tentar transferir a bandeira do industrialismo das mãos dos empresários para as mãos dos trabalhadores não foi tarefa pequena, nem foi uma tentativa totalmente frustrada. O destino da fábrica, do campo, da Escola depende dos agentes que efetivamente os produzem.

Provavelmente o discurso dos anos 80 não se deu conta (nem podia) que o legado improdutivo e escravocrata atingia a sociedade civil e política como um todo: o obscuro interesse individual, o burocratismo, o corporativismo, a esperteza, o tirar proveito individual de qualquer jeito, o protecionismo individual e grupal, a improdutividade atingem a sociedade em geral. Transitar do nível puramente econômico-passional, para o nível ético-político e para os valores do universalismo produtivo deverá constituir um novo ingrediente do discurso

dos anos 90. Alguns setores sindicais já estão ensaiando esse novo discurso, outros ainda não. A efetiva conquista do Estado passa pela sua radical reforma ético-política, enraizada na produção. Sem esse vínculo orgânico, o discurso vira moralismo.

Nessa direção, é preciso deixar claro que o alicerce principal dessa reforma radical será a definição de um projeto de política industrial, moderno e "original". Sem produção não há socialismo. A marca "socialista" deve moldar não apenas o *discurso* (ideologia), nem apenas apenas o exercício do poder (político) e sim sobretudo a própria produção, o instrumento de trabalho. Decorrente desse projeto, a ele subordinado e articulado, vem a reforma agrária. Essa reforma não pode se embasar em míticas ideológicas reivindicações políticas referentes exclusivamente à propriedade, e sim na concretude da produção industrial agrícola. Também a reforma tributária e financeira deve subordinar-se ao projeto de política industrial, separando a poupança parasitária da poupança produtiva; os investimentos especulativos dos produtivos. Finalmente, também a reforma ético-intelectual-educacional (e escolar) precisa ser viabilizada à luz do princípio educativo geral que coincide com o referido projeto de política industrial moderno e "original". Somente nessa perspectiva pode ser encaminhada a questão educacional e o tema da Escola Unitária.

4ª PARTE: A QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO E IMPLICAÇÕES PARA EDUCAÇÃO

A instituição escolar, obviamente, reflete o quadro produtivo nacional. Um industrialismo tardio e inorgânico, a periferia urbana, a miséria, o arcaísmo agrícola, o parasitismo produziram o assistencialismo educacional que é a nossa grande ideologia pedagógica, pois fetichiza a miséria fazendo-nos esquecer a pergunta de Max: "quem educa o educador?" Ou seja, acostumados com a miséria, acabamos por legitimá-la esquecendo que é o trabalho o princípio pedagógico geral e que o nosso educador em última instância é a forma produtiva. O assistencialismo nos faz esquecer que é justamente o trabalho que deve ser educado no Brasil. O populacionismo e o irracionalismo são a expressão política e filosófica desse esquecimento ou dessa ideologia; ocultam uma tremenda omissão educacional. O trabalho semilivre, na sua forma geral, constitui nossa infra-estrutura, nosso reino da necessidade. É o nosso passado cristalizando o presente, é o nosso educador determinante. Ora, esse arcaico educador deve ser reeducado por uma moderna e revolucionária escola-do-traba-

lho. O estigma do trabalho escravo deve ser exorcizado pela catarse educativa. Em outras palavras: precisamos transitar do reino da necessidade para o reino da liberdade pelos reconhecimento crítico do nosso legado histórico, intervindo assim na relação determinista entre infra-estrutura e superestrutura. Essa intervenção a tão propalada revolução educacional. Ou ainda: o trabalho escravo, antigo educador, deve passar a ser educado na nova escola da liberdade industrial. Isso ocorrerá pela força da vontade política que se propõe realizar o trânsito "do momento meramente econômico (ou egoísta-passional) para o momento ético-político, efetuando a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade" (Gramsci, in Bobbio, Norberto, O Consenso de Sociedade Civil, Graal Ed., p. 38).

Outra não é nossa tarefa educativa; outra não é a linha curricular mestra para toda e qualquer escola-do-trabalho, ou seja, para a Escola em geral. Cabe à Escola, de fato tornar historicamente transparente o instrumento de trabalho ou de produção utilizado historicamente no Brasil. Cabe à Escola eliminar pela crítica os instrumentos arcaicos de produção, selecionando e sobretudo criando instrumentos de produção modernos, *originais*, produtores de uma liberdade concreta e universal.

É praticamente consensual, entre os estudiosos da relação trabalho e educação, a tese que destaca a importância do elemento subjetivo na tecnologia. A qualificação do sujeito produtivo é um parâmetro essencial do próprio processo produtivo. Em outras palavras, a qualificação informal (valores, atitudes e habilidades básicas) e a qualificação formal (informações e habilidades profissionais) determinam as formas e os conteúdos tecnológicos. Pessoalmente, aliás, considero que na afirmação de tese há em geral muita timidez de nossa parte. Parece que nós, cientistas das humanas e educadores, sofremos de um certo complexo de inferioridade diante da "objetividade e avanço das tecnologias de ponta". A tecnologia, de fato, não apenas apresenta as marcas da subjetividade humana, individual e coletiva; ela própria nada mais é do que filha de um homem historicamente determinado. A tecnologia é "a cara do homem". Aliás, ela é o próprio homem que se dilata, se multiplica, se "industrializa" ao produzir sua existência. Nosso acanhamento em afirmar a dimensão subjetiva da tecnologia se revela também quando consideramos de forma abstrata o sujeito humano que produz tecnologia. Não podemos considerar os operadores imediatos das máquinas (operários, técnicos) isolando-os do seu con-

junto social e histórico. O homem é coletivo, é uma expressão orgânica, histórica e geograficamente determinada. Por isso é correto falar em tecnologia "americana", "japonesa", "alemã" e "brasileira" etc. Sem dúvida, a história, a educação repressiva do trabalhador brasileiro possibilitou o industrialismo semilivre, inorgânico e agressivas que foi aqui implantado. A questão da qualificação da força do trabalho, portanto, deve sair do limbo da dúvida, da tibieza, da incerteza que ora afirma a insignificância da qualificação da mão-de-obra, não simplifica a questão no reducionismo profissionalizante da teoria do capital humano. A qualificação da força de trabalho é uma necessidade insofismável. Na sua acepção mais ampla, se identifica com necessidade orgânica da velha geração educar a nova geração, ultrapassando o espontaneísmo, e a esfera da formação tecnicista, para situar-se no nível de um projeto educativo amplo, orgânico e historicamente definido. Ou seja, só podemos pensar na formação da força de trabalho dentro do horizonte da civilização industrial e no concreto espaço do Brasil. Qualificar moderna e concretamente a futura mão-de-obra significa formar as nossas crianças, adolescentes e jovens na produção da liberdade industrial para todos, tanto em nível da qualificação informal (atitudes fundamentais, valores, informações gerais, habilidades básicas, como a crítica, a precisão, a solidariedade, a cooperação, a criatividade, a laboriosidade, etc.) quanto a nível da qualificação formal (profissionalização, especialização, operacionalização etc.).

Ou seja, o projeto educativo também precisa ser um desdobramento do projeto de política industrial, isto é, à luz de um plano amplo, orgânico e original de produção. Trata-se de uma perspectiva que metodologicamente nos subtrai do idealismo e do materialismo determinista para nos inserir na mais genuína e crítica tradição marxista.

CONCLUSÃO

Como repensar uma cultura industrialista que lance ponte entre "cultura humanista" e o "mundo da produção?" Como transformar o fato da presença do trabalho em sala de aula (os filhos dos trabalhadores) em princípio pedagógico do currículo do ensino de 1º grau e da própria pré-escola? Como tornar o ensino de 2º grau uma escola para busca de uma "original" forma produtiva? Como fecundar o ensino profissionalizante precoce (anterior aos 18 anos), com uma visão humanista e historicista? Como orientar os cursos de Graduação e Pós-Graduação na Crítica à nossa herança produtiva arcaica e na invenção de um projeto de produção moderna e democrática?

São questões ainda abertas que devem ser respondidas por uma proposta de política educacional que recusando a política da "terra arrasada". O Brasil e seu sistema educacional constituem uma realidade desconexa, desorgânica. No seu conjunto, porém, há elementos e grupos sociais de imenso valor. Lutar por um industrialismo "original" equivale a conservar muita coisa, construir e reconstruir sem destruir.

Pode parecer estranho falar de industrialismo aos educadores. Acontece, como já falamos, que a escola é um componente orgânico da cidade e do país, integrando a fábrica, o campo, a rua, o bairro, a praça, a família, etc. Um industrialismo agressivo e desorgânico acabou por desintegrar a escola. Já vimos como. O que fazer diante desse quadro?

O bom senso sugere que os governantes reconheçam seus erros e molecularmente intervenham no sentido de revitalizar, incentivar, reconstruir esse imenso patrimônio nacional. É urgente socorrer as escolas abandonadas e semidestruídas. É preciso confortar e estimular as equipes operosas. Às vezes, um pequeno esforço redundará numa grande melhoria. Nas escolas mais abandonadas é preciso despertar, material e moralmente, a esperança e a força para o trabalho educacional. Às escolas que bravamente resistem e lutam, é preciso oferecer meios melhores para que se tornem escolas excelentes, evitando-se as intervenções traumáticas. O que é ruim deve ser mudado, mas o que é bom deve ser melhorado.

Esse é o caminho do bom senso, da construtividade, da intervenção orgânica.

Infelizmente, outro é o caminho da megalomania e da ganância eleitoreira: "essa imensa rede escolar", pensam esses governantes, "é um lixo. Deve ser esquecida, abandonada. Crie-se outra rede paralela de escolas absolutamente novas, moderníssimas". E assim nasceram os CIEPS chamados, um dia, a apagar a luz da velha rede pública. Esse raciocínio - quem sabe? - será aplicada um dia também à rede de ensino público superior: crie-se a Universidade do III Milênio, uma ou mais por Estado. Mais tarde, apague-se a luz das atuais Instituições de Ensino Superior. E por que não pensar, então, na criação de um Brasil absolutamente novo, numa ilha imaginária e utópica, que futuramente apague a luz deste nosso atual Brasil? A reconstrução realista molecular de uma nação sofrida é tarefa de Estadistas não de imaginários.

Um mesmo espírito laborioso industrialista, criativo e original, deverá transformar "molecularmente" o solo do Brasil numa rica e variada colcha de produtos agro-

industriais; deverá transformar também as cidades em organizados (e arejados) espaços para o trabalho fabril, para o estudo e os serviços, para a moradia e para o lazer dos seus habitantes.

Esse mesmo espírito de laborioso e industrialista, seu "ethos" e seu "tekimos" inspirará as escolas, espaços privilegiados para a catarse intelectual e para a qualificação informal e, posteriormente, formal de toda mão de obra.

Finalmente, o mesmo sopro de laboriosidade democrática precisa inspirar e arejar as novas equipes no poder federal, estadual e municipal: esse é o sentido exato da afirmação segundo a qual a unitariedade da Escola cresce-junto-com a unitariedade do campo, da cidade e do Estado.

Nas últimas décadas, o MEC e as Secretarias de Educação criaram e descreíram uma infinidade de programa especiais: "grupos-ginásio"; "ginásios vocacionais"; "ginásios orientados para o trabalho"; "escolas pluricurriculares"; "premens"; "escolas carentes"; "projeto de escolas noturnas"; "cefam-s"; "centros interescolares"; "escolas padrão"; "CIACs" ... São tantos! Chegam com bandas de música e retiram-se silenciosamente no fundo do palco, cavando profundas feridas na frágil organicidade do sistema.

Se efetivamente se pretende operar uma intervenção construtiva nas milhares de unidades escolares da rede pública, devem ser criadas instituições que, ao invés de formarem guetos e redes paralelas, tenham por concepção, projeto e planejamento a integração das unidades entre si e a articulação destas com o mundo da produção. Oficinas Pedagógicas à disposição dos professores de uma mesma cidade, Centros Culturais e Centros de Apoio Didático-Culturais devem ser estimulados, ampliados, porque pretendem integrar, não diferenciar. Talvez seja mais indicado projetar Centros de Integração diretamente a serviço das escolas existentes. Um Centro para cada quatro ou cinco escolas, dirigido de forma cooperativa por elas próprias, onde se ministram aulas de reforço e se organizam atividades de estudo dirigido, para os alunos mais dispostos. Os alunos encontrariam nos Centros uma verdadeira extensão de suas escolas. Aí aprenderiam a estudar, seriam orientados no uso da Biblioteca e participariam de outras atividades culturais complementares. Assim, com maior exatidão se poderá dizer que os alunos vão às aulas de manhã e que "estudam" à tarde, ou vice-versa. O regimento, a programação de atividades, a localização, a estrutura arquitetônica desses Centros deverão ser pensados e

definidos pelo Estado após ouvir as escolas a quem o Centro pertence. As universidades e as instâncias produtivo-comerciais (sindicatos e associações) podem e devem cooperar num plano dessa amplitude.

Obviamente, esses Centros de Integração têm o caráter de sugestão. Melhores propostas poderão surgir. Antes de mais nada, porém, trata-se de decidir ou por uma intervenção paralela discriminatória e desagregadora do sistema escolar público existente ou por uma intervenção orgânica e enriquecedora do mesmo.

Com certeza, estou falando do ensino e de Escolas, Não estou me referindo a imensos campos de concentração de luxo para poder prender crianças miseráveis que molestem as pessoas pelas ruas. Se o problema é este, a discussão deve ser outra. Outras, portanto, serão as medidas político-sociais a serem tomadas. Mas, nesse caso, por favor não se fale de Escola porque esta nunca foi hospital, nem prisão, nem campo de concentração disfarçados. A rede escolar pública e privada é uma

estrutura orgânica e permanente de toda sociedade livre. É, portanto, bem mais que um "cinturão de segurança social" para viabilizar o arrocho salarial e o desemprego em massa.

BIBLIOGRAFIA

- BINZER, Ina Von. **Os meus Romanos**: alegrias a tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**; nºs. 12, 19, 22, Einaudi Editore, 1975.
- BOBBIO, Norberto. **O Conceito de Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1982.
- BOBBIO, Norberto. **Qual Socialismo?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- NOSELLA, Paolo, **A Escola de Gramsci**, Porto Alegre: Artes Médicas Editora, 1992.