

Pós-Graduação: um "Estado" do Sujeito*

José Gilberto de Souza**

"O problema da educação dos proletários
é um problema de liberdade"

(Antonio Gramsci)

Introdução

As discussões que apontamos neste momento procuram percorrer de forma simples algumas questões sobre o saber frente ao Estado, a escola e o pesquisador. Objetivamos uma reflexão sobre a importância do conhecimento construído nos cursos de pós-graduação e a perspectiva transformadora que ele deve encerrar. Não temos a intenção de esgotar as questões dada a amplitude da temática e por reconhecermos nossas limitações. Mas vale dizer aqui - retomando um pequeno trecho de uma aula por nós ministrada num curso de formação de professores - que nossa preocupação fundamental é com a importância do saber, de descobrir o novo, numa busca incessante.

Ao discutirmos o conceito de saber antecipamos uma pergunta: Qual a sua necessária e melhor forma de adquiri-lo, ou melhor, de construí-lo?

É esta a importância do saber - ele é construído. A importância de entendê-lo assim, é de relacioná-lo com nossa vida, nossos sonhos e utopias, nossas experiências, apontando que a melhor forma de concebê-lo é como um processo contínuo e não cristalizado. Isto significa, então, que saber é vida, só nela se realiza e somente à ela se direciona na construção cotidiana do trabalho/sobrevivência, produzindo o saber, como expressão de um fazer livre.

O saber, assim, não tem significado de erudição, de distinção entre as pessoas, apesar destas questões estarem presentes no cotidiano, na vida das pessoas, estas expressões são as menores que o homem deve ter. O saber então é para o outro, para o próximo, para o não saber¹, sem dominação, base para outros saberes, porque os outros derivam deste, mais humano.

* Trabalho apresentado junto à disciplina História: Estado e Sociedade no Brasil, ministrada pelo Prof. Dr. Jayro Gonçalves Melo, no curso de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia-FCT/UNESP - Campus de Presidente Prudente-SP.

** Mestre em Geografia e Professor do Departamento de Economia Rural da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias-UNESP/Jaboticabal-SP.

¹. "O saber é um trabalho. Por ser um trabalho, é uma negação reflexionante, isto é, uma negação que, por sua própria força interna, transforma algo que lhe é externo, resistente e opaco. O saber é o trabalho para elevar à

Saber por saber não é saber, é demonstração, saber não se demonstra, saber se compartilha, como tudo mais deve ser.

Mas, por que falamos desta diferenciação de saberes? Falamos porque o saber é o trabalho do homem no processo de conhecimento e reconhecimento de seu papel no mundo - **a pesquisa é isso**. O trabalho é, então, a mediação do saber, ou seja, é a forma como se pode construir conhecimento e vida. É o trabalho que transforma toda a natureza e o homem (em sua própria natureza), e este mesmo trabalho transforma as relações entre os homens.

O fato concreto de existirem diferentes relações de trabalho provoca uma diferenciação - ideal e concreta - sobre o saber, e as relações que se estabelecem a partir dele carregam esta mesma natureza.

Isto coloca uma necessidade imperiosa aos homens, qual seja, o debate, o confronto, como forma de avançar, deixando transparecer as "diferenças" não pelos formalismos, mas pelas caminhadas.

São estas as preocupações que aqui iniciamos; entender uma das formas cristalizadas de saber: o saber burocrático.

O Estado é o saber

"Alguma coisa está fora da ordem"

(Caetano Veloso)

As reflexões sobre o Estado de maneira geral apontam para uma leitura de coisificação, de colocar o Estado não como expressão histórica determinada pelo embate dos homens no seu processo de produção da existência, ao contrário, o Estado perpassa as leituras como "coisa", como abstração, como se sua gênese estivesse mesmo ligada a uma inspiração divina, como nas formulações de Hegel², descolado da prática cotidiana dos homens que o produz e o transforma. Abandonar estas formas de leitura significa não só discutir o Estado como categoria histórica, mas imediatamente "*definir a lei do movimento da qual ele é o produto histórico*"³

dimensão do conceito uma situação de não saber., isto é, a experiência imediata cuja obscuridade pede o trabalho de clarificação. (...) Ora, para que a ideologia seja eficaz é preciso que realize o movimento que lhe é peculiar, qual seja, recusar o não saber que habita a experiência, ter a habilidade para assegurar uma posição graças à qual possa neutralizar a história, abolir as diferenças, ocultar as contradições e desarmar toda a tentativa de interrogação". Neste caso salientamos que há "saberes" que negam o trabalho. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez Editora, 1990, p. 4-5.

². KONDER, L. **Hegel a razão quase enlouquecida**. São Paulo: Cortez, 1990.

³. GOBLOT, J.J. "O surgimento do pensamento racional e o milagre grego". mimeo, s.d. p. 01.

Por mais *cansativo* que pareça é importante destacar que a origem do Estado tem portanto uma ligação direta ao momento em que os homens constituem uma estrutura social de diferença, ou seja, onde estão colocados interesses que se conflitam, e este conflito se encerra na apropriação diferenciada do excedente coletivo. Esta apropriação se espelha numa contradição imanente que é territorializada, porque expressa uma divisão entre consumo e produção, entre saber e fazer, que se colocam como elementos definidores da apropriação da natureza.

*"(...) a oposição entre a cidade e o campo só pode existir no quadro da propriedade privada; é a mais flagrante expressão da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, da subordinação a uma atividade que lhe é imposta. Essa especialização de atividades urbanas, mais que as do campo, ou seja de trabalho dividido e especializado, se manifesta na concentração dos meios de produção [e das necessidades] administrativas, militares e de impostos."*⁴

Marx aponta tratar-se então da necessidade de parcela da sociedade em criar um conjunto de aparelhos repressivos, coercivos e ideológicos que garantam certa autonomia e controle das relações de exploração, expressão de saber vinculada ao não saber de alguns.

*"(...) não é a vontade dos homens que dá ao Estado a sua estrutura, mas sim a situação objetiva das relações entre eles".*⁵

Por esta compreensão é que Engels desmitifica que

*"O Estado não é de forma alguma uma força imposta, do exterior, à sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que a sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna. Uma estrutura que emerge da sociedade de classes e que se coloca aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar os conflitos nos limites da ordem".*⁶

Importante destacar que as funções do Estado/classe avançam à dimensão de atenuador, mediador dos conflitos das ações das classes. Vale dizer que como existência, como dimensão ontológica, o Estado age como um "suposto" sujeito histórico dissimulando o papel do próprio homem e destituindo-o desta dimensão.

4. MARX K. & ENGELS, F. - *Ideologia Alemã*. Lisboa: Presença, 1974. p.62.

5. MARX, K. - *O Capital*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. p.7.

6. ENGELS, F. - *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987. p. 191-92.

Assim, por não ser uma abstração, executa através dos interesses que representa as intervenções no cotidiano, sob as formas de coerção e persuasão, através das organizações que o compõe.

*"O Estado entendido não apenas como uma organização burocrática de poder, mas como estrutura reguladora do sistema capitalista, serve aos desígnios das classes sociais que dele se apossam e através dele exercem a hegemonia legitimadora da dominação."*⁷

A hegemonia consiste na forma consensual de manutenção do poder estatal, diferenciando ideologicamente Estado e sociedade civil, e, sobretudo, produzindo formas segmentadas de saber sobre o cotidiano. Esta diferenciação entre Estado e sociedade civil é possível de ser entendida no projeto liberal onde estabelece como elemento de ligação entre um e outro a propriedade privada:

*"(...) a questão fundamental que se coloca para esclarecer a relação entre essas duas categorias, sociedade civil e Estado, centra-se na categoria mediadora e ontológica para o liberalismo: a propriedade privada. Segundo o modo liberal de pensar, não se pode afirmar a liberdade sem considerar a idéia de propriedade. É esta que permite saber concretamente que o homem é naturalmente livre, pois já nasce proprietário de si mesmo."*⁸

Percebemos neste sentido que o princípio, ou categoria fundamental, se coloca de forma diametralmente oposta à nossa reflexão, uma vez que centramos o conceito de liberdade na categoria trabalho, enquanto que, a categoria propriedade, para nós, se encerra numa *alegoria* dissimuladora das relações sociais de produção e por conseguinte de apropriação. Nesta perspectiva última, os homens se apresentam como iguais, todos se reduzem à dimensão de proprietários, garantidas as igualdades desta relação no mercado, e através das proposições jurídicas. Sociedade civil e Estado dissimulam, assim, mais que os conceitos, fundamentalmente as relações desiguais entre os homens - no consumo, na produção, no fazer e no saber.

"Isto posto, podemos afirmar que a ideologia do liberalismo tem na sua base estrutural a conexão Estado-propriedade. Se a tarefa do Estado é assegurar a existência da propriedade privada e seu livre dispor, isto é, a troca, deve ele estar acima dos indivíduos

7. CURY, C.R.J. - *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortes & Autores Associados, 1992. p.55.

8. MELO, J.G. - "A matriz liberal da historiografia brasileira". mimeo, s.d. p.18.

proprietários e determinar os limites jurídicos de sua ação. Desta maneira, ocupando-se do interesse geral, o Estado é o divisor de águas entre o privado e o público."⁹

Observa-se que ao desfigurar as relações/condições diferenciadas entre os homens, no processo de produção/ apropriação, Sociedade Civil e Estado, antagonizados sob a ótica da liberdade de ação sobre a propriedade, e por representarem a diferenciação entre o público e o privado, elegem como mediador desta relação o mercado, porque nele os reais sujeitos recebem atributos, equivalências, não apenas de uso, mas, sobretudo, valores de troca.

Chaui (1990), esclarece que nesta ideologia do liberalismo se constitui um padrão de medidas entres os indivíduos, que permite o livre dispor de sua propriedade:

*"Esse padrão de medida que dá a aparência de medir indivíduos e identificá-los num campo de equivalências é o mercado, centro reiterador das divisões sociais. Donde o papel que a ideologia liberal confere ao mercado como regulador de toda vida social e política, como fonte de racionalidade e de modernidade. Percebe-se que o papel ideológico do mercado é conferir identidade aos membros da sociedade e que ele só pode realizar essa operação de maneira abstrata. Graças a abstração do mercado (que não é assim percebida porque sua aparência é concreta) a sociedade unifica-se: unificação do processo de trabalho pela gerência científica, unificação dos trabalhos intelectuais pela administração burocrática, unificação do público e do privado pelo consumo, unificação das atividades sociais e das representações pela ideologia."*¹⁰

Na verdade por colocar-se neste processo o Estado assegura os interesses privados, defendidos sob os auspícios do discurso ideológico de gerir o público, o interesse comum. Um processo contínuo de distinção e unificação, produz uma concepção do público descolada da sociedade de forma geral, mas, contraditoriamente, sendo o Estado, e a "ordem" do público, este afigura-se à sociedade como sendo constituído de "organizações civis". A confusão entre o público e o privado é que define a importância de controle sobre o Estado, não se trata apenas de dominação, se trata exatamente de acumulação, de defesa, de apropriação do coletivo, sob a forma do bem comum.

*"Sendo o Estado encarnação da moralidade na administração da coisa pública, acaba por se confundir com o bem comum e, por extensão, com o bem stricto sensu. Imanente à sociedade civil, o Estado é concebido em imanência, também, ao povo. E sendo povo, para o liberal, a comunidade de proprietários, tem-se aí o lugar da democracia".*¹¹ (grifo do autor).

⁹. Idem. p.19.

¹⁰. CHAUI (1990), op. cit. p.109.

¹¹. MELO, J.G. op. cit.. p.21

Abrimos aqui um *parentesis* para fazer referência à difusão de categorias que expressam homogeneidade e hegemonia, a categoria **povo** expressa para o liberalismo uma qualidade de iguais, assim como a categoria **população**, esta última cultivada pela geografia, enquanto que a primeira pela história. Expressam, portanto, nas dimensões sincrônicas e diacrônicas destas ciências, representações de aglutinação, idéia de corpo, de solidez, estas mesmas características encerram substantivos como pátria, nação, país¹², encerram estas características porque tanto povo como população estão necessariamente imbricadas com o Estado e acabam formando um jogo de dissimulações¹³.

*"(...) por mais que associemos de mil formas a palavra **povo** à palavra **Estado**, não nos aproximamos um milímetro sequer da solução do problema".¹⁴*

É sob o discurso do bem comum (povo/população) que o Estado intervém "administrativamente" (burocracia) evidenciando que sua ação como mediador - avançando neste papel - define formas de saber ao assegurar para si uma posição "neutra" à medida em que, ideologicamente, estabelece uma ruptura entre o público e o privado, como se fosse toda a distinção entre o público e o privado, e não o que o Estado realmente dissimula e que faz a distinção, a propriedade.

A eficácia do poder de Estado se coloca nos interstícios da vida cotidiana; isto fica mais claro quando nos debruçamos sobre formas de organização da vida, percebendo porque o "Estado é o *saber*" e qual saber precisa ser contraposto.

A burocracia e o saber do Estado

Até então falamos da eficácia do Estado na dissimulação do público e do privado e na aparente autonomia que ele encerra. Mas, como ela se estabelece? É a burocracia o Estado por dentro? É a escola o lugar de elaboração de um saber estatal?

As discussões acerca da burocracia podem assumir uma leitura apenas teórico-conceitual, e desta forma percorrer as linhas do academicismo (e se emaranhar no que lhe é próprio, a burocracia, ou o **saber burocrático**), acertando formas aos conteúdos. Ou, tentar caminhar, tentar perceber as formas históricas que a burocracia assume, formas estas concretas, do ponto de vista das instituições da sociedade, e ideologizadoras quando estas assumem papéis além da estrutura e colocam-se no nível da superestrutura.

A burocracia, assim, vislumbra este universo (concreto e ideológico) à medida em que as relações objetivas dos homens, no movimento, estabelecem formas de conservação do que está posto, ou produzam relações que visam superá-lo.

¹². VLACH, V.R.F. "O ensino da Geografia e a imagem da pátria". In: **Anais do II Encontro Regional de Geografia**. Londrina: AGB S.Londrina/UEL, 1984. p. 68-9.

¹³. SOUZA, J.G. "A Geografia e o Livro Didático: a idéia do concreto" In.: **O Conceito de Trabalho no Livro Didático de Geografia (1969-1979)**. Presidente Prudente-SP.FCT/UNESP. 1991 p. 84-114. (Monografia de Bacharelado).

¹⁴. MARX, K. - **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1984. p.19-20.

É percorrendo a mesma dimensão assumida para a discussão do Estado - e burocracia é uma expressão da organização e controle estatal sobre os homens, em especial sobre alguns - qual seja, como produto social historicamente determinado, entendendo seu estabelecimento na divisão social do trabalho. Assim como o Estado, a burocracia é

"produto da divisão social do trabalho, surge da autonomia crescente de certas atividades superestruturais".¹⁵

Uma divisão que se estabelece em vários níveis, partindo da ruptura mais concreta e imediata: a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Esta divisão permite a burocracia colocar-se como parte da superestrutura, mas cuja atuação, como citamos apresenta manifestações de extrema concretude. Nisto revela três conteúdos e formas básicas que se estabelecem em quase todas as instituições e organizações sociais, mas que ao pontuarmos procuraremos compreendê-las no nível da escola.

a) burocracia como poder de quem detém não só o conhecimento sobre a produção, mas dos mecanismos que a realiza;

b) burocracia como controle, porque se estende na relação de propriedade estabelecida na divisão do trabalho:

"(...) divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas - na primeira enuncia-se relativamente a actividade o que na segunda enuncia-se relativamente o produto desta actividade".¹⁶

Estas duas concepções produzem uma terceira forma:

c) burocracia como alienação que se define no estabelecimento de relações sociais hierarquizadas, com papéis sociais definidos.

Trata-se da delimitação de territórios - e tivemos uma produção geográfica que se valeu desta dimensão - para pessoas e departamentos, além de que nesta separação, o trabalhador, no nível da atividade, não deve defini-la:

"deve executar sua função segundo suas formas definidas, presentes em sua descrição"¹⁷.

A leitura da burocracia nestas formas, sobretudo como controle, traz em si a expressão do poder e pressupõe a existência de instituições com "força social" de coerção ou consenso, o que exige uma distinção entre **burocracia-autônoma** e **burocracia-produção**, que garantem as relações desiguais entre os homens.

¹⁵. MANDEL, E. - *Capitalismo Tardio*. São Paulo: Abril, 1982. p.333.

¹⁶. MARX, K. & ENGELS, F. (1974), op. cit. p. 38-9.

¹⁷. MOTTA, F.C.P. - *O que é burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 74.

Não se trata de entender a burocracia como autônoma no sentido de que não se faz produzida pelo embate social ou que se coloca como formação que não tenha uma identificação direta com a história vivenciada, podendo, então, entaltecê-la ou execrá-la isoladamente. É preciso compreender os conceitos através das implicações que determinam a vida, o cotidiano, enfim, o trabalho dos homens, aproximando então burocracia e Estado, não pela estrutura etimológica (escritório-poder), mas pela prática que os homens encerram no Estado e na própria prática/ação burocrática.

Mas é, então, a burocracia que media as relações entre os homens a serviço do Estado/classe? Com certeza sim, o *imbroglio* classe/Estado se estabelece na burocracia e nela se dissimula esta relação, sobretudo pelo aparato jurídico-político.

Atentemos que a burocracia media as relações Estado/classe - sociedade, e só através desta relação é que se pode entender estas categorias em separado, ou seja, a partir daí é possível fazer a distinção entres estes dois momentos/movimentos - autonomia e produção. Isto faz com que não seja a burocracia um corpo sólido colocado sobre as nossas cabeças, mas assumida como determinação das relações sociais, no trabalho, na escola, na igreja, etc.

Encerra, assim, a prática burocrática objetivos claros, mas cujo ocaso não é preciso - impedindo como recorte a linearidade - porque são determinações sociais. Resgatamos, neste momento, a leitura de Althusser(1980)¹⁸ e nesta forma de análise ele permite a construção do conceito de **burocracia-autônoma**, não somente porque analisa as instituições de forma a desconsiderar o movimento da história e da transformação das estruturas, eliminando o que lhe é imanente, a contradição. E, também, porque Louis Althusser analisa a sociedade em momentos cruciais, onde residem as características da **reprodução**¹⁹, ainda que momentâneas, daí a formulação do conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

A questão que se coloca é: em qual estágio de independência, de autonomia, a burocracia não permite um espaço de superação, de construção do novo, de elaboração de um *não saber* que reconhece e estabelece o movimento? Com certeza é difícil respondermos esta pergunta, mas observamos que em alguns momentos, por exemplo, nos extremos do totalitarismo e das sociedades militarizadas, onde as hierarquias, os papéis sociais são tão rígidos que o controle extrapola as dimensões comuns de intervenção burocrática e penetra nos domínios inter e intrapessoais (delação-confissão), parece-nos que neste estágio a burocracia ganha um corpo independente da sociedade, se descola e, contraditoriamente, se torna ela mesma, mais do que o Estado, coloca-se como uma forma de vida e reprodução dos homens²⁰. Neste estágio parece-nos não existir apenas a constituição de um simples Estado/classe, mas de um "grupo", autônomo, que exerce uma função específica: manter o domínio, a coerção e o poder, expelindo por todos os "poros" sociais a violência. O exemplo

18. ALTHUSSER, L. - **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Ed. Presença, 1980.

19. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. - **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

20. Ver Bertrand Russel em sua compreensão sobre o ideal científico da sociedade, especificamente os capítulos XIV e XV, "O Governo Científico" e "A Educação numa Sociedade Científica", respectivamente. In.: RUSSEL, B. **Perspectiva Científica**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1969. p. 177-193.

clássico no Brasil é direcionado ao período de 1964-1984, através da Doutrina de Segurança Nacional que

*"tinha clareza de em seus princípios "transformar todos os cidadãos em parcelas mobilizadas do Estado", sujeitos sustentáculos são o poder psicossocial, econômico, político e militar, tudo se torna militar, nesta fusão dos complexos industrial-sindical e militar-escolar"*²¹

Além, da Doutrina de Segurança Nacional, que se estabeleceu em quase toda a América Latina, as expressões máximas do stalinismo, do fascismo e do nazismo, este último que tem assolado a Europa numa incógnita racial e nacionalista.

Entendida a burocracia-autônoma, destacamos que o conceito de produção se refere à possibilidade de mudança nas estruturas, e assim o é porque se revela como lógica não apenas "ordeira", ainda que institucionalizada, mas estabelecendo a possibilidade de ruptura. É por este aspecto que a burocracia chega a figurar como democrática, porque nela se encerram os "direitos e deveres" de toda a sociedade civil indistintamente. O aparato jurídico do liberalismo estabelece os trâmites de consenso que asseguram a visualização terminal de qualquer processo de mudança.

O *poder* e o *controle* se impõem ao novo e é, neste caso, que comparece a terceira forma/conteúdo da burocracia: a alienação. Ideologicamente construindo um "lugar novo" na hierarquia dos papéis, das funções e das relações sociais. A existência de qualquer possibilidade de perda de controle, se ele não se reestabelece dentro das próprias instituições jurídico-políticas, se "reordena" pela via da segurança, através do aparato policial-militar.

*A ideologia teme tudo quanto possa ser instituinte ou fundador, e só pode incorporá-lo quando perdeu sua força inaugural e tornou-se algo instituído. Por essa via podemos perceber a diferença entre ideologia e saber, na medida em que, neste, as idéias são produtos de um trabalho, enquanto naquela as idéias assumem a forma de conhecimentos, isto é, idéias instituídas."*²²

A burocracia, assim, é o *saber* do Estado, e se apóia na estrutura e no *saber* técnico, nasce do controle da produção e nele se realiza, emerge da fábrica. Esta mesma constituição de **controle** produz modelos para outras instituições burocráticas, como por exemplo, a escola.

A escola: o espaço da produção do saber ou o saber da produção de/em um espaço.

²¹. SOUZA (1991), op. cit. p. 64.

²². CHAUI (1990), op. cit. p. 5.

A escola se configurou como instituição fundamental em nossa sociedade, e assumiu ao longo dos anos dimensões diferenciadas, sobretudo, quando a partir do século XIX, passou a se popularizar diante das necessidades do modo de produção emergente. Este processo engendrou as necessidades de regulamentação e padronização do saber. Isto posto, sobre a escola se assenta a responsabilidade de garantir o poder do Estado através de conteúdos e práticas "pedagógicas"²³.

Isto desmitifica um pouco o discurso corrente que aponta o surgimento da escola e da sua necessidade por conta do avanço, da velocidade com que eram obtidos e produzidos os conhecimentos, mais que a velocidade dos conhecimentos era a velocidade de torná-los economicamente viáveis e sob o controle de alguns. Trata-se da velocidade que se espelha no movimento da produção, no espaço da produção, a fábrica.

"Do sistema fabril... brotou o germe da educação do futuro que conjugará trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social"²⁴.

A escola neste sentido não se coloca como instituição com fim único, a formação, mas com fim específico, a dominação, colimada, portanto, com os interesses de quem a controla. E assim, a escola reserva para si uma empresa maior, trata-se do ocultamento do conflito entre trabalho e capital, mediado pelo "distanciamento" que guarda da realidade social, separando espaços do pensar e do fazer, logo do trabalho manual e do trabalho intelectual. Distinção possível dentro dos moldes que se convencionou chamar como papel da escola: **transmissão sistemática e organizada do saber**. Percebe-se que esta compreensão técnica da escola rompe com qualquer tentativa de aproximação com os saberes que não estejam **devidamente** sistematizados (padronizados), e que são fortemente negados pelo saber escolar.

Assumindo a idéia de controle aproxima-se da compreensão de que a escola espelha uma razão - **ratio** - na utilização do tempo, dos movimentos e, fundamentalmente, dos recursos. Os homens assumem a característica de recursos que devem ser "racionalmente aproveitados", neste caso a razão, que é do homem, lhe é externa, trata-se da imposição de uma única razão *correta, verdadeira*, que se coloca no espaço escolar, e assim dirige, sistematiza e organiza sua ação.

Vale ressaltar as explicações naturalizadas sobre os fenômenos sociais, impregnadas pelo fisicalismo. Assim as relações entre homem e natureza, esta última tratada essencialmente como recurso, são transpostas para as relações homem x homem. Ocorre que esta última relação assume diferenciações entre os expoentes.

²³. Esta questão nos impele a refletir. Retomando a questão instituinte/instituído, em que medida as propostas curriculares (CENP) que frequentam ativamente nossos planos de ensino não incorporam um *modelo* de crítica das relações de produção/existência dos homens, não consagram um *discurso* e um padrão de *conhecimento* (saber ?) e não determinam uma *forma* para nossas práticas de ensino?

²⁴. MARX, K. apud. CURY (1992), op. cit. p. 73.

O que difere o primeiro homem do segundo?

Estava mais claro quando se tratava da natureza, mas em relação aos homens, faz-se necessário reafirmar constantemente que nada os difere, são iguais, são proprietários, esta relação é de troca, e como "todas" as relações sociais, se sustenta no mercado.

Mas não se assume um questionamento que poderia aproximá-los, ou contraditoriamente colocá-los em luta imanente:

São trabalhadores?

É importante destacar que a partir do momento em que se coloca uma cisão entre espaços de pensar e espaços de fazer - a escola e a fábrica, respectivamente - coloca-se também que existe um modo de pensar e um modo de fazer, a escola e a fábrica se unificam, mesmo que, contraditoriamente, saber e fazer estejam separados, dicotomizados.

*"É que a real natureza de classe da escola tem a ver com a separação que ela introduz entre cultura e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e trabalho intelectual"*²⁵ (grifo nosso).

Nas palavras de Thompson:

*"O conhecimento torna-se um instrumento capaz de ser separado do trabalho e oposto a ele"*²⁶ (grifo nosso).

Talvez esta palavra tenha faltado ao longo de nossa discussão: **instrumento**. A escola se revela um instrumento da dominação (AIE), com um meio que lhe é próprio: o conhecimento. É através deste que a escola produz o consenso "espontâneo" dos homens, produz o treinamento (dócil) sócio-produtivo dos trabalhadores, ao contrário de buscar sua formação.

A ação estatal na educação revela-se não com o propósito de democratizar a escola no momento em que a populariza, por conta, claro, das exigências dos trabalhadores. Neste processo a escola revela não a distribuição e o acesso ao saber, mas a determinação de que existe um *saber* para a escola (mas complementar) e para o Estado, o *saber* da produção (sócio-espacial/sociedade-fábrica) e o da ocultação, da alienação (lugar-institucional/classe²⁷ -função)- este é o *SABER* da escola: diferenciar saberes. O que tem produzido uma escola pública totalmente desmantelada, desorganizada, com material precário, com professores mal remunerados e, por conseguinte, mal formados.

P. BOURDIEU E J.C. PASSERON (1975)²⁸ colocam a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, e realmente ela exprime certas dimensões de poder, controle

²⁵ . LETTIERI, apud CURY (1992), op.cit. p. 60

²⁶ . THOMPSON, apud PARO, V. - *Administração escolar: introdução à crítica*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991. p. 117.

²⁷ . Aqui o termo assume dupla conotação ("sócio-espacial"): a sala de aula e a classe social

²⁸ . BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1975), op. cit.

e alienação, e com eficácia, com **um saber indiscutível**. A escola significou "ideologicamente" até mesmo a emancipação da classe trabalhadora, mas concretamente sua dominação, não apenas pelo seu aspecto material, mas fundamentalmente pelo seu aspecto moral e intelectual.

"Os métodos, os locais, a arrumação do espaço reduzem o aluno à passividade, habituando-o a trabalhar sem prazer. O espaço pedagógico é repressivo, mas esta "estrutura" tem um significado mais vasto que a repressão local: o saber imposto, "engolido" pelos alunos, "vomitado" nos exames corresponde à divisão do trabalho na sociedade burguesa, serve-lhe portanto de suporte"²⁹.

A escola, então, como espaço da produção do saber, praticamente não existe, mas como *saber* da produção dos lugares e das "coisas" em seus lugares, com certeza atinge objetivos, produz não somente uma leitura fragmentada e naturalizante sobre os espaços, mas também, uma lógica que ordena e sistematiza o que fazer em cada um deles. Na escola se "estuda", na fábrica se "trabalha", na igreja se "ora", no partido se faz "política" - qualquer alteração neste quadro significa que a "lição" está errada. Podemos compreender então, que as formas burocráticas de saber do Estado - poder, controle e alienação - são produzidas também no interior da escola.

Escola e transformação: a procura de outro saber

"Quando os cidadãos souberem que o jornal pode mentir, ou pelo menos que ele pode apresentar como definitivas soluções que não passam de aspectos pela vida; quando estiverem aptos a discutir com prudência mas também com ousadia; quando tiverem uma formação baseada na investigação experimental e na criatividade, haverá então qualquer coisa de diferente em nossas democracias"

(Celestin Freinet)

A epígrafe do educador francês aponta para uma formação baseada na investigação e na criatividade, segundo o autor isto tornará nossas democracias. E o que aconteceria às nossas escolas?

Nós, trabalhadores, buscamos com certeza outro saber, que permita-nos discutir e visualizar a realidade e transformá-la. A escola pode ser o espaço da produção, mas não será o único. Para pensar a escola com este fim é necessário travar uma discussão, num primeiro

²⁹. LEFEBVRE, apud. CURY (1992), op. cit. p. 119

momento pensando-a dentro do Estado e garanti-la desta forma, para posteriormente pensá-la fora dele, transformando-a em seu interior.

A escola dentro do Estado significa assumir a posição de que esta não pode deixar de ser uma responsabilidade e um dever do Estado - retomando a "velha" luta do movimento estudantil UNE.

O discurso neo-liberal, diferentemente de quando a burguesia era revolucionária (e seu discurso), aponta agora para uma separação entre escola e Estado, o que neste momento histórico seria totalmente prejudicial à classe trabalhadora. Percebe-se, então, que o acesso à escola por parte desta classe produz uma condição, se não efetiva, mas potencial de transformação desta realidade.

Antonio Gramsci, quando apresentava sua discordância em relação a escola profissionalizante que manteria as relações de dominação, apontava para o papel do ensino elementar na formação dos trabalhadores.

*"Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar média), que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige"*³⁰.

Vislumbrava o autor a importância da escola na formação dos trabalhadores.

*"A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis"*³¹

Isto permite perceber a escola no contexto da formação e na luta pela emancipação dos trabalhadores, apesar da crítica contundente de Marx, acerca da vinculação da escola com o Estado.

*"É absolutamente condenável a educação popular pelo Estado. Determinar por uma lei geral os recursos das escolas populares, as aptidões exigidas pelo pessoal de ensino, os ramos de instrução, etc., e vigiar com a ajuda de inspetores do Estado, o cumprimento destas prescrições legais, é coisa inteiramente diferente de converter o Estado em educador do povo. Mas é preciso excluir ainda da escola toda influência do governo e da igreja... Onde é o Estado, pelo contrário, que tem que ser educado pelo povo, com energia"*³².

O autor tem plena razão, mas diante do embate que enfrentamos, a degradação constante da escola pública, perder este vínculo com o Estado, significa perder a oportunidade e o direito à educação elementar, uma vez estarem, os trabalhadores, impedidos de pagarem por esta formação, principalmente diante do quadro comercial que se tornou o ensino no país.

³⁰ GRAMSCI, A. - **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: C. Brasileira, 1968. p. 136.

³¹ Idem, p. 09.

³² MARX, K. (1984), op. cit. p. 21.

Mesmo compreendendo que *"a idéia de educação como dever do Estado se difunde e se afirma dentro do processo de emancipação política e de fortalecimento dos Estados Nacionais da ordem burguesa"*³³.

Não obstante, clara é a necessidade de manutenção da escola pública. Pensemos que a escola tem sido desmantelada tendo em vista que ela não é tão segura aos propósitos do Estado; daí seu projeto de privatização, tampouco se coloca como realizadora constante dos modelos de persuasão, na busca do consenso coletivo, da dominação, ela, a escola, figura como uma das instâncias burocráticas também de produção, não apenas de reprodução, tendo em vista que carrega em si uma característica dialética comum a todas as instâncias sociais, a "antiteticidade"³⁴.

*"Se a lógica do capital é a distribuição desigual do saber, a escola presta um serviço à classe trabalhadora, e não ao capital, ao formular propostas pedagógicas que democratizem o saber sobre o trabalho"*³⁵.

A presença dos trabalhadores da educação e dos próprios "alunos trabalhadores" de forma atuante na escola, permite recriar este espaço como oposição e luta por uma outra escola, por um outro saber.

Isto faz necessário transformar a escola em um espaço de debate e a procura de novas propostas de educação, este processo sem dúvida alguma coloca em discussão a questão da qualidade do ensino.

A não existência de qualidade é aparentemente contraditória ao modelo econômico do Estado, pois, como força produtiva a qualidade na fábrica não "migrou" para dentro da escola. O discurso da qualidade de ensino em verdade se esbarra fortemente na produção capitalista brasileira, bem como no acesso a níveis superiores de ensino³⁶, e por sua vez na formação dos professores e pesquisadores no país. Não se pode então afirmar que o problema qualitativo da escola está somente ligado com a quantidade de alunos trabalhadores que a procuram, até por conta de que - como esclarecem, BOURDIEU & PASSERON (1975) - esta quantidade tem sido controlada a partir de critérios "qualitativos" da classe dominante.

*"O sistema educacional promove aqueles que segundo os padrões da classe dominante, que são também os seus, se mostram capazes de participar dos privilégios do uso do poder. Por outro lado, exclui os não considerados aptos, por meios por ele legitimados, fazendo com que aceitem a exclusão e se submetam passivamente à dominação."*³⁷

³³. PAIVA, V.P. - **O ensino e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: E.d Graal, 1984. p. 19.

³⁴. LUKÁCS, G. - **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx**. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

³⁵. KUENZER, A. - **O ensino de 2o. grau, o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 31.

³⁶. RODRIGUES, N. - **Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987. cap. IV.

³⁷. BOURDIEU & PASSERON (1975), op. cit. p. 21

No caso brasileiro nos deparamos com dois problemas sérios relacionados aos aspectos qualitativos e que impedem seu desenvolvimento junto a escola: um ligado a uma formação tecnicista que não garantiu nem mesmo uma competência técnica aos professores, o que significa que este modelo não ofereceu alternativa educacional para o país, e nem mesmo ao nível da produção, tendo em vista que a maior parte dos trabalhadores estão a margem do modelo primeiro mundista de desenvolvimento capitalista; outro, trata-se das afirmações de BOURDIEU & PASSERON, onde parte da sociedade tem obtido formação no sentido de dar cabo as pretensões de controle estatal na reprodução de seus intelectuais, e fazendo com que grande parte da sociedade, os trabalhadores, seja praticamente expulsa da escola pelos mecanismos comuns, sejam eles disciplinares, conteudistas ou discriminatórios.

Produziu-se então, um processo constante de desmobilização na escola e na sociedade brasileira, concorrendo não com uma formação técnico-política dos trabalhadores - incluam-se os trabalhadores em educação - mas com uma crescente desqualificação, dada por uma divisão pomenorizada do trabalho docente, ou no que chamamos de divisão intelectual do trabalho, mas que não se encerra nesta especialização didático-científica, mas na não formação destes trabalhadores. Não se desqualifica quem nunca foi qualificado, os "professores" entram para lecionar, geografia, história, matemática, língua portuguesa, etc., sem condições de fazê-lo.

"A considerar-se o caráter desqualificador da pedagogia da fábrica, que é a própria pedagogia capitalista, a escola aparece como única alternativa dos trabalhadores para a apropriação dos instrumentos básicos das ciências e dos princípios teóricos e metodológicos socialmente construídos, apesar de todas as limitações. E tem sido esta escola que os trabalhadores têm reivindicado para si e para seus filhos: local de acesso ao saber social, a partir do que compreenderão melhor seu mundo, sua prática, sua condição de classe e melhorarão suas condições de vida.

A escola e os cursos de formação profissional que aí estão, no momento, estão longe de apresentarem competência para atender estas reivindicações"³⁸.

Se a sociedade anseia por uma escola que permita a transformação das relações sociais, as afirmações de Kuenzer, obriga-nos a repensar nossas práticas "pedagógicas".

Docente-pesquisador: tentando o debruçar

"O elemento popular 'sente' mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe' mas nem sempre compreende e muito menos 'sente'...

³⁸. KUENZER (1988), op. cit. p. 33.

O erro do intelectual consiste em acreditar

que se pode 'saber' sem compreender e principalmente sem sentir e estar apaixonado".

(Antonio Gramsci)

Compreender exige método. Apesar desta proposição estar intimamente associada à máxima do pensamento racionalista cartesiano, significa indicar, também, que o método não encerra um padrão de sistematização racionalista, que se elabora para conhecer, mas sobretudo nas reformulações constante de conceitos e categorias, instrumentos intelectuais do conhecimento. Esta consciência sobre o método é que deve ser apresentada como característica principal.

O método é, fundamentalmente, a consciência da práxis, a consciência do trabalho que se realiza. É o que Marx afirma sobre superar a consciência filosófica por uma consciência de classe, avançar nos limites que a reflexão teórica estabelece e buscar uma outra dimensão implicando no novo³⁹.

Por conta destas questões é que se deve fazer retornar ao docente-pesquisador as características de criador, de organizador, de educador, tendo certeza de que a ocultação do saber compromete seriamente a educação. Normalmente neste embate da prática educativa se colocam/criam os dualismos entre conteúdo e consciência, formação ou informação como se fosse possível colocar estas questões de forma extremamente isoladas: é o conhecimento do conteúdo que contribui firmemente no desvendamento da realidade, **quando se tem este propósito**, colocando todos os envolvidos no processo, verdadeiramente, como sujeitos.

*"O conhecimento - que objetivamente é sempre político - tem uma direção política favorável ou contrária aos trabalhadores conforme seu processo de produção e de difusão seja desenvolvido a partir do ponto de vista da classe trabalhadora ou da classe dominante. Produzir e difundir o conhecimento favorável aos trabalhadores não está garantido pela simples competência técnica, científica e metodológica: é imprescindível a formação da consciência política do educador para que o conhecimento seja científica e tecnicamente organizado segundo os interesses da classe trabalhadora e sejam apropriados os elementos do conhecimento elaborados que são de proveito dos trabalhadores, e ainda para que sua difusão se faça nesse sentido"*⁴⁰.

³⁹. SOUZA, J.G. & ALVES, W.R. - "O pesquisador entre a janela e a calçada". mimeo, 1992 (inédito). Texto produzido nas atividades de avaliação da Disciplina Metodologia em Geografia - Curso de Pós-Graduação em Geografia FCT/UNESP.

⁴⁰. SILVA, J.L. - **Formação do Educador e educação política**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1992. p. 69.

Mas é preciso ainda ter consciência de que este conhecimento não se coloca de forma unidimensional - unilateralmente -(trabalhadores-trabalhadores) ou dicotômica (trabalhadores-dominadores). esta delimitação fria e apriorística pode incorrer em equívocos graves, como, por exemplo, o que se produziu por socialismo em algumas países. Por isso é necessário a busca da reflexão constante construindo nos educandos - e nos educadores - uma consciência crítica.

*"Essa consciência crítica, objetivo da educação, possibilitaria ao educando decodificar as mensagens codificadas, selecionar de acordo com um critério as idéias que lhe apresentassem, as tradições e os conhecimentos científicos, e assim, a ultrapassar o conformismo, a acomodação, a submissão, a irracionalidade, para atingir a coerência entre o pensar e o agir."*⁴¹ (grifos nossos).

Pensar e agir, ao contrário do que se compreende sobre o aparente debate geográfico, a discussão técnica dos conteúdos à serem privilegiados (humanos ou físicos, técnicos ou reflexivos) não avançou um milímetro sequer na discussão ou reformulação do ensino, o que permitiu tal debate e a recondução do pensamento geográfico foi a reflexão sobre o método de compreensão da realidade estudada.

No entanto, este mesmo movimento fez com que grande parte dos trabalhos se coloquem como burocratizantes, contemplando uma outra **reprodução**, reforçada pelo pragmatismo do cotidiano escolar. O debate "político" estabeleceu-se no centro das atenções, enquanto o problema de formação docente se colocou à margem do processo. Trata-se, ao nosso ver, de discutir a qualidade técnico-política do trabalho docente.

A cada reflexão que fazemos sobre a organização dos trabalhadores da educação, que junto às suas reivindicações colocam "em pauta" a questão da qualidade, passamos a acreditar que os dirigentes da educação estatal têm plena consciência de que tal "assunto" se coloca apenas como fato-símbolo, mais que isto, a própria sociedade demonstra esta compreensão ao se tornar insensível a qualquer movimento grevista ou reivindicação dos trabalhadores da educação, seja ele em qualquer nível - para a universidade. Esta realidade só se transforma à medida em que efetivamente a luta esteja vinculada à melhoria da qualidade de ensino. Não estamos aqui negando a relação dialética existente, no entanto, temos assumido mais o que a sociedade "lê", mais a "lógica", do que a contradição na análise qualidade x salário x trabalho docente, obrigando-nos a repensar nossas formas de leitura sobre o processo.

No mercado educacional estamos todos colocados, com qualidade inferior, dispomos de preço inferior, nossas etiquetas estão amareladas, obedecemos a uma lógica que

⁴¹ WERNECK, V.R. - **A ideologia na educação: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo**. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 103.

forma novos profissionais com qualidade discutível. Não estamos com isso reproduzindo ou assumindo que este modelo deva ser referenciado. ao contrário, estamos crentes de que para superá-lo é necessário compreendê-lo em sua totalidade.

A prática docente diverge de outros trabalhos porque o produto não está descolado, nosso trabalho não se aliena porque produzimos consciências. ocorre que pela má formação, se constitui um movimento inverso, nos alienamos do nosso trabalho. não temos produto no sentido de realização. quando "terminamos" - se é que terminamos - temos conseguido somente reproduzir as deficiências da máquina de ensinar. um jogo burocrático de decretos, portarias, resoluções e pareceres. verdadeiras armadilhas que sucumbem os sujeitos do processo. na verdade são amarras que a não (má) qualificação não desata.

Estas questões colocadas diretamente na prática docente explicam a lógica da desqualificação profissional, que não está restrita à questão da apropriação e nem mesmo da divisão intelectual do trabalho.

Um dos processos para resistir a este processo contínuo parece-nos ser o fortalecimento da formação do docente-pesquisador, seja ele em que nível for - para a academia.

Docente-pesquisador e pós-graduação: para além da titulação.

"O meu papel, meu canudo de papel"

(Martinho da Vila)

"A indiferença é o peso morto da história.

É a bala de chumbo para o inovador e a matéria inerte em que se afogam frequentemente os entusiasmos mais esplendorosos. o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas. melhor do que o peito de seus guerreiros"

(Antonio Gramsci)

Temos sustentado algumas posições frente a questão da pós-graduação, sobretudo ao discutirmos o cotidiano da pesquisa docente, preocupa-nos estarmos envolvidos com um curso, não pelo direcionamento ao título como cita a epígrafe (o bom samba de Martinho da Vila), mas com um projeto de intervenção, de busca, de qualificação que implique de imediato

no coletivo. A pós-graduação não deve estar voltada à necessidade de aceitação no mercado, refazendo o modelo industrial do saber, percorrido nos níveis anteriores de ensino, mas tampouco restringir-se a um projeto meramente pessoal que se revigora no *status quo*.

*"Sem menosprezar a relevância científica, gostaria de discutir a questão da relevância social e da implicação do sujeito na pesquisa, evitando o que ocorre hoje em cursos de Pós-Graduação, onde a pesquisa é feita, não em função de critérios de relevância, mas apenas para se obter um título."*⁴² (grifo do autor).

Encerra uma das preocupações centrais a vivência universitária, o apegar-se a um projeto com vida, pesquisando não só os trâmites de exigência da qualidade, mas sobretudo mediando por uma reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho docente. Preocupa-nos a "relevância da práxis", como cita GADOTTI (1986), tendo em vista a realização burocrática que se coloca nos cursos. Isto refere-se em avançar ao "ritual pedagógico" das disciplinas (cursos) e colocar-se como sujeito de um processo que possa apontar mais do que respostas, mas, sobretudo, questionamentos, motivações para a realidade que vivemos. Isto fica claro até mesmo nos debates, nas comunicações, no fazer-se entender e no entender.

Aparentemente esta discussão se coloca como distante das questões centrais que travamos - o que é um equívoco - porque colocamos no centro da discussão os processos de normatização dos cursos, e, fundamentalmente, o papel do sujeito que o realiza. Afinal, quem conceitua os cursos? Que instância aceita e reconhece os títulos? Certamente os aparelhos burocráticos do Estado.

Neste sentido se a busca da titulação é o fim em um docente-pesquisador é preocupante, sucumbe o debate, e por isso apontamos o ato comunicativo entre os sujeitos - é porque as questões frente a capacitação de docentes/pesquisadores é muito mais séria. Os sujeitos criam e recriam os espaços das diferenças, mesmo naquele que deveria representar a anulação das divisões rígidas de tarefas: a sala de aula. Como o espaço de superação das diferenças, deveríamos impedir que aí se colocasse a reprodução do que deveria lhe ser "externo". Sem negar que sua reflexão deva ser constante nos debates.

Por isso não há como negar essa relação entre educação, sociedade e política, não há como esconder que este modelo quase em nada contribui para romper e produzir um outro saber.

Isto é, assumirmos que *"educar é comprometer-se, é tomar partido, é marcar POSIÇÕES"*⁴³.

Parece-nos ser este um dos grandes problemas da pós-graduação, o "ritual pedagógico" que coloca os sujeitos como objetos, engolidos pelo pragmatismo do cotidiano:

⁴². GADOTTI, M. *Educação e Compromisso*. Campinas/SP: Papyrus, 1986. p. 71.

⁴³. Idem, p. 43.

"se assiste" aos cursos; "apresentam-se" relatórios: se fazem - e quando se fazem - "interpelações". Para estas questões nossas intervenções têm se dirigido, o "ritual pedagógico" é uma das formas que o saber burocrático se espelha.

Na maioria das vezes, "brincamos" de pesquisar, assim como na docência "brincamos" de ensinar e os alunos "brincam" de aprender.

Se "brincamos" na escola, não se brinca na fábrica. Exatamente por não construirmos um saber diferente na escola, somos indiferentes ao saber burocrático que nela se cristaliza.

Um estado de coisas mediadas por um "estado" dos sujeitos.

Estas proposições caminham para uma leitura de mundo carregada do que nos falta: indignação, é o que nos falta para produzir mudanças e romper com a indiferença do burocratismo. Talvez por isso temos dito que a pós-graduação é um "estado" do sujeito, porque raramente assumimos este estágio de nossas vidas como trabalho (Estudo? Saber? Fazer?), portanto, como forma de mediação entre o *saber* e o não saber. Assim como para o Estado, um momento de intervenção.