

A Mãe de Todas as Reformas*

Lucio Magri

Tradução de Francisco López Toledo Corrêa**

Apresentação e notas de Giovanni Zanotti***

Apresentação

Educação pública, neoliberalismo e a ideia de reforma

O texto de Lucio Magri aqui traduzido veio a luz pela primeira vez em 2000 no periódico *la rivista del manifesto* e recebeu uma atenção renovada no debate científico e político-cultural italiano recentemente, ao ser republicado no volume *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università* (2018). Este livro, organizado pelos economistas Riccardo Bellofiore e Giovanna Vertova, apresenta, como o título sugere, uma série de contribuições críticas sobre os problemas atuais da universidade italiana (os “limites da docência”), porém com base em uma ampla perspectiva de análise dos processos políticos, sociais e, antes de tudo, econômicos que condicionaram as transforma-

ções da universidade nas últimas décadas em nível global. Trata-se, pois, de um duplo movimento de contextualização: tanto a especificidade da dimensão acadêmica quanto a da situação institucional e socio-econômica nacional são abordadas a partir das tendências evolutivas das sociedades ditas neoliberais no mundo ocidental contemporâneo, conforme um modelo crítico que também é familiar há muito ao debate brasileiro.¹ Assim, às discussões pontuais de conceitos como “competência”, “créditos”, “avaliação” e “empregabilidade”, acompanham-se reflexões em torno da reestruturação do mercado de trabalho e, mais geralmente, do capitalismo italiano e

* Publicado originalmente em: *Rivista del manifesto*, n. 5, abril de 2000, com o título: “La madre di tutte le riforme”. Republicado em: BELLOFIORE e VERTOVA, 2018, pp. 92-113. Agradecemos a Luciana Castellina e à redação do jornal *il manifesto* por terem autorizado a publicação da presente tradução. Todas as notas ou partes de notas ao texto entre colchetes são nossas.

** Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de São Paulo. Doutorando em Filosofia na Universidade Federal de São Paulo. E-mail: francisco.toledocorreia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7318-6980>.

*** Pós-doutorando em filosofia na Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Filosofia pela Universidade de Pisa. E-mail: giovanni.zanotti86@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8800-6965>.

¹ Entre várias outras contribuições, cf., em particular, CHAUI, 2014.

global, bem como um aprofundamento sobre a homologação forçada das abordagens científicas nas faculdades de economia e uma inovadora pesquisa empírica de sociologia da universidade enquanto âmbito cotidiano de trabalho (BELLOFIORE e VERTOVA, 2018).

Neste contexto, o ensaio de Magri tem a função, por um lado, de conectar a discussão da universidade com a da escola, por outro, de colocar a crítica do sistema educacional no horizonte ainda mais abrangente de uma reflexão teórica de amplo fôlego sobre a fase histórica presente em suas rupturas sociais, culturais e antropológicas. É neste sentido que os organizadores do volume italiano resolveram redescobrir o texto de Magri quase vinte anos depois de sua publicação, e é com intuito análogo que nós o apresentamos ao público brasileiro no contexto da presente discussão sobre a universidade pública. Com efeito, embora Magri não fale aqui de universidade, nem – em sua importante discussão sobre o novo papel das ciências humanas – especificamente de Filosofia, e embora o texto seja, por alguns aspectos, estritamente ligado ao contexto histórico e geográfico no qual foi composto, ele ainda nos oferece uma perspectiva inédita sobre os múltiplos signifi-

cados sociais, culturais e políticos que o conceito de “reforma” pode adquirir no âmbito educacional, e isso graças ao entrecruzamento bastante original entre dois eixos conceituais, a saber: conservação *versus* transformação e privatização *versus* educação democrática.

Lucio Magri (1932-2011) foi um dos principais intelectuais marxistas italianos do pós-guerra. Ativista e jornalista, autor de inúmeros ensaios sobre a política nacional e mundial, entre os quais uma história do Partido Comunista Italiano (MAGRI, 2009), foi co-fundador do grupo *il manifesto*, expulso do PCI em 1969 pela posição dissidente de crítica à invasão soviética da Tchecoslováquia. A partir de então, o grupo criou o jornal homônimo (existente ainda hoje), que por alguns anos foi acompanhado de uma revista mensal, e se tornou um dos centros mais vivos e influentes do pensamento crítico italiano. Desde o início, o que caracterizou os intelectuais do *manifesto* foi, por um lado, a ênfase nos aspectos libertários do marxismo e a abertura aos novos movimentos sociais (feminismo, ambientalismo, movimento LGBT, lutas anti-coloniais, etc.); por outro, a coexistência entre uma perspectiva teórica radical e uma atitude de diálogo crítico com os componentes majoritários da esquerda

política italiana.

Ambos os aspectos são visíveis no ensaio de Magri sobre a educação, e, em particular, em seu uso estratégico do conceito de “reforma” (reforma da escola, e, por extensão, reforma da educação como um todo). O texto surge, de fato, a partir do intenso debate italiano do final da década de 1990 em torno do projeto de reforma da escola e da universidade proposto pelo Ministro da Educação de centro-esquerda Luigi Berlinguer, e do conseqüente movimento de protesto de professores e professoras. A reforma – que foi aprovada, abrogada parcialmente em seguida, e retomada de várias formas por todos os governos posteriores – incluía, entre outras coisas, a introdução da autonomia escolar, a reestruturação dos ciclos escolares e universitários com a criação de um currículo misto “escola-trabalho” para alunos dos institutos profissionais, a introdução dos “créditos” na universidade, a equiparação jurídica entre escolas estatais e parte das escolas particulares em nome de um conceito mais abrangente de “escola pública” (a saber, com “finalidade pública”). Ela foi apresentada como instrumento de modernização, desburocratização e democratização da educação. Por outro lado, a conformidade deste projeto, pelo me-

nos em alguns de seus aspectos (bem como de projetos análogos em outros setores), com o horizonte “reformador” neoliberal, tal qual estava começando a se impor mundialmente naquela época, já estava clara para parte da opinião pública e dos movimentos sociais, o que não deixa de transparecer também no texto de Magri.

Frente a uma situação tão complexa, a proposta de Magri é de não abrir mão do conceito de “reforma da educação”, e, ao contrário, reivindicá-lo com a maior ênfase; porém invertendo-lhe o sinal. Uma *verdadeira* reforma da escola, afirma Magri já no título, seria até “a mãe de todas as reformas”, e essa tese é justificada com base em um amplo diagnóstico da fase histórica: transformações tecnológicas do trabalho, colapso do patrimônio cultural tradicional em seu dúplice aspecto de perda e libertação, esgotamento da representatividade democrática, atenuação das barreiras entre história e natureza, mundo orgânico e inorgânico, por meio das novas possibilidades técnicas de manipulação genética. Em uma palavra, justamente: *crise da educação* em seu sentido mais abrangente. Até aqui, Magri segue as mais influentes teses da sociologia dos anos 80 e 90 em torno da “sociedade da informação” e “do conhecimento”, teses estas que,

até hoje, passaram em boa medida ao senso comum. É neste ponto, no entanto, que Magri acrescenta um elemento crucial. Todos os processos mencionados vão na direção de uma desestruturação dos vínculos sociais anteriores, e é em nome desta fluidez que as concepções apologéticas da época (exemplar a crítica a Anthony Giddens) celebram o potencial emancipatório da nova sociedade – um potencial que, aliás, não deve ser negado. Porém, por trás da aparente espontaneidade desses processos, poderes assimétricos continuam existindo e se impondo cada vez mais (o mercado, as oligarquias políticas e econômicas, a indústria cultural), poderes cuja ação transforma sistematicamente o caráter espontâneo e horizontal das relações intersubjetivas em seu oposto: impotência econômica, hierarquização social, desigualdade, passivização e homologação cultural dos/das cidadãos/ãs e, por fim, das próprias classes dirigentes. O processo de privatização neoliberal – como apoio direto e indireto às escolas particulares, mas sobretudo como “privatização da própria escola pública”, submetida aos imperativos puramente gerenciais do lucro e do mercado, com a transformação do cidadão em cliente – é visto, nessa perspectiva crítica, como o principal reforço de

tais tendências no âmbito educacional.

É esta contradição que justifica, para Magri, a proposta de um modelo forte e alternativo de reforma educacional como um elemento de contra-pressão em relação aos automatismos das forças econômico-sociais, mas também – por isso mesmo – como o instrumento mais importante para realizar de fato o potencial libertador das transformações em ato. Dessa relação dúplice deriva o tratamento peculiar ao qual Magri submete alguns dos principais conceitos-chave das reformas dos anos 90, que – de forma implícita, e sem recorrer ainda à categoria de “neoliberalismo” – são todos retomados e ao mesmo tempo invertidos em um sentido socialmente emancipatório, permitindo, então, uma crítica simultânea tanto à educação tradicional quanto às suas reformas em chave “empresarial”. Assim, por exemplo, a “autonomia escolar” é defendida, mas como autonomia de experimentação didática do coletivo docente e estudantil, e não como uma “autonomia” financeira e gerencial que significa, na realidade, dependência do mercado local e global. A “educação permanente” (ou continuada) pode significar uma revolução ética e política se for pensada como crescimento cul-

tural contínuo do cidadão e não como treinamento perene para um mercado do trabalho precário – na lógica, portanto, da transformação e não da adaptação; e até a “alternância escola-trabalho”, nesse sentido, pode se tornar, ao invés de exploração precoce, abolição de barreiras reificadas entre tempos da vida. Por fim, a “reforma do currículo” se transforma em um “novo eixo educacional”, a proposta mais desafiadora de Magri: ao contrário da escola “fácil” e cativante, propagandeada ao aluno-cliente, um projeto cultural de alcance até epocal que, substituindo o currículo da tradição, vislumbra nada menos que a “formação de um novo tipo humano”, ao qual sejam garantidos ao mesmo tempo unidade e pluralismo, reconhecimento das diferenças e projetualidade humana compartilhada, graças à interação produtiva entre ciências humanas e naturais, conhecimento abstrato e experiência concreta, escola e sociedade. Tal projeto, que Magri esboça com base em sugestões gramscianas (e com acentos deweyanos), tem seu explícito ponto de fuga político

na intenção, igualmente gramsciana, de “tornar todos igualmente intelectuais” a fim de constituir um “bloco histórico reformador”.²

Poder-se-ia falar, em todos esses casos, de uma “crítica imanente” dos conceitos neoliberais. Mas trata-se também, na verdade, de uma devolução de tais conceitos ao seu lugar de origem, já que demandas de autonomia, descentralização, atualização de currículos e abertura à sociedade foram historicamente, na Itália e em outros países, prerrogativas dos movimentos sociais dos anos 60 e 70 – sendo sua “captura” por mecanismos materiais e ideológicos de privatização apenas uma entre tantas possibilidades evolutivas (ou involutivas).³ A contribuição de Magri consiste justamente em mostrar que autonomia e horizontalidade não apenas não implicam, por si só, um horizonte individualista e empresarial, mas, muito pelo contrário, só podem ser efetivadas dentro de um projeto de longo prazo, e de amplo escopo, de “escola pública democrática” enquanto fator de transformação da sociedade. E, viceversa, a antiga palavra de

²Sobre o significado político do conceito gramsciano de “reforma intelectual e moral”, cf., na literatura crítica brasileira, ARANTES, 1996.

³Isso se seguirmos o conhecido argumento de BOLTANSKI e CHIAPELLO, 2009, segundo o qual os elementos horizontalistas e anti-institucionais da ideologia neoliberal derivariam historicamente de uma determinada interpretação individualista das reivindicações de Maio de 68 – ou seja, da eliminação, nelas, do elemento complementar: a crítica estrutural ao modo de produção.

ordem da “escola de massa e de qualidade”, aberta a todos e todas, não pode significar uma mera inclusão dentro de estruturas e currículos inalterados, muito menos um nivelamento geral para baixo, mas precisa justamente daquelas transformações radicais para as quais as demandas de reforma, corretamente entendidas, apontaram desde o início.

Poder-se-ia também tentar ampliar o raciocínio de Magri a fenômenos que ele ainda não podia considerar, pelo menos em seu alcance atual, mas para os quais talvez possa fazer sentido o mesmo esquema lógico da “crítica imanente” (para citar apenas três entre muitos: o ensino à distância; a difusão de internet e das redes sociais; a emergência de uma sensibilidade anti-política e anti-científica e o problema das *fake news*). Ao mesmo tempo, algumas tendências das duas últimas décadas – particularmente em sociedades “dependentes” como a brasileira – parecem reforçar tensões talvez já presentes de maneira latente na perspectiva de Magri. A crise estrutural da acumulação capitalista em nível mundial sugere alguma prudência no que diz respeito à visão afirmativa do trabalho “não apenas como esforço e ferramenta, mas também como necessidade e riqueza” – ou, pelo menos, exige repensar melhor

suas possíveis condições de efetivação. Visto do ângulo da situação presente, o intuito de “formar um novo tipo humano” chega até a adquirir um sinistro tom biopolítico; e pode-se perguntar se a “educação permanente” no sentido forte de Magri, mesmo que fosse realizável, não acabaria por se tornar, dada a correlação atual de forças, mais uma forma de valorização do tempo de vida para fins de exploração. Mais geralmente, não é possível prescindir, sobretudo em tempos de crise, da pergunta crucial sobre a possibilidade efetiva da educação induzir, em um contexto geral inalterado, transformações radicais, sem ser, ao contrário, subsumida no interior desse contexto e de sua lógica pela força inercial dos automatismos sociais – como aconteceu, justamente, com as demandas originalmente emancipatórias de autonomia e modernização. Permanece aberta, em suma, a questão já colocada com a maior clareza por Darcy Ribeiro: “se será possível transfigurar a universidade, não por efeito de uma transformação prévia [...] da sociedade, [...] mas como uma antecipação que a transforme em alavanca de aceleração evolutiva” (RIBEIRO, 1969, p. 15).

Quaisquer sejam as respostas a essas questões, o problema posto por Magri não pode ser ignorado,

e sua reafirmação do sentido público da educação, pelo menos como potencial latente e em seu aspecto negativo – a demonstração das contradições imanentes

da privatização –, talvez não tenha perdido, vinte anos depois e em outro hemisfério, toda a sua atualidade.

Tradução

O homem moderno deveria ser uma síntese daqueles que são hipostaziados como caracteres nacionais: o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano da Renascença, o tipo moderno de Leonardo da Vinci, transformado em um homem de massa ou homem coletivo que mantenha, no entanto, sua forte personalidade e originalidade individual. Nada demais, como podes ver. (Antonio Gramsci, em carta à esposa)

Desde os primeiros números da revista,⁴ iniciamos uma análise e uma reflexão sobre a “questão da escola”. Após o grande dia de luta dos professores e a aprovação da lei sobre paridade escolar,⁵ a discussão se expandiu nas colunas do jornal *il manifesto*, com contribuições de pessoas diretamente envolvidas assim como de especialistas.⁶

Tentarei uma intervenção, mesmo não sendo especialista, a fim de arriscar um raciocínio ge-

ral e fazer algumas propostas que outros poderão corrigir, aprofundar, tornar muito mais concretas.

Buscarei argumentar que: a transformação da escola hoje é “a mãe de todas as reformas”; que a atual escola de massas – em todos os lugares e em todas as suas formas – vive uma crise profunda, frustrando muitas das esperanças e contradizendo muitas das finalidades pelas quais nasceu; que a linha através da qual a crise é enfrentada – privatização sorrateira

⁴[O periódico mensal *Rivista del manifesto* foi publicado entre novembro de 1999 e dezembro de 2004.]

⁵[Trata-se da Lei da República Italiana n. 62 de 10 de março de 2000, aprovada sob iniciativa do Ministro da Educação de centro-esquerda Luigi Berlinguer. A lei, bastante controversa na época, instituía as “escolas paritárias”, reconhecendo paridade jurídica aos diplomas emitidos por escolas particulares que respeitassem certos requisitos.]

⁶Na *Rivista del manifesto*: Alba Sasso, Benedetto Vertecchi, Scipione Semeraro. No jornal *il manifesto*: Rossana Rossanda, Piero Bernocchi, Anna Pizzo, Enrico Pugliese e outros.

– agrava o problema em vez de resolvê-lo. E buscarei colocar em evidência alguns entrelaçamentos problemáticos que poderiam nos aproximar da ideia de uma escola alternativa e de suas funções sociais.

Sobre a centralidade do problema da escola – melhor seria dizer, do sistema ampliado de educação –, todos parecem, neste momento, concordar. Não estamos na era da sociedade da informação? O “capital humano” não é a reserva mais importante, mais disponível e apenas parcialmente utilizada para enfrentar a competitividade econômica e abrir ao mundo destinos magníficos e progressivos?⁷ Não são evidentes os sinais de barbarização em vez de civilização que acompanham a expansão da riqueza material?

Para alertar sobre a natureza retórica desse consenso geral e iluminar as muito diversas intenções subjacentes a ele, já as seguintes constatações banais deveriam ser suficientes: o fato de que os gastos públicos com a educação – na Itália e alhures – estagnaram ou mesmo caíram nas últimas duas décadas em relação ao produto interno bruto; e o fato de que, há muito tempo, crescem em todos os países a conscientização sobre

e denúncia de “falhas” do respectivo sistema educacional sem, no entanto, que haja grandes movimentos na sociedade ou tentativas importantes por parte dos governos para corrigi-las.

Essa contradição não é explicada apenas pelas dificuldades orçamentárias ou pela desaceleração do desenvolvimento econômico: pois ela persiste mesmo quando e onde o orçamento público é reequilibrado, o estímulo ao consumo privado é impetuoso até o endividamento, e a crise da escola intervém diretamente como freio ao desenvolvimento produtivo. O fato é que, desde o primeiro passo – a individuação do problema e a determinação das finalidades que o definem –, as perspectivas políticas e culturais divergem profundamente. Modernização ou transformação? Reducionismo e funcionalismo da educação, ou formação crítica e integral? Historicamente, chegamos ou não a um ponto em que se torna necessário e ao mesmo tempo possível *assumir como finalidade social primária*, para além da produção de bens e serviços, *a formação de um novo “tipo humano”*, provido de cultura e consciência geral, e o trabalho não apenas como esforço e ferramenta, mas também como ne-

⁷[Citação irônica, comum no uso linguístico italiano contemporâneo, de uma expressão de Giacomo Leopardi (“le magnifiche sorti e progressive”).]

cessidade e riqueza? Penso que sim, tendo em vista as rupturas de época em andamento. Menciono algumas:

(a) *Escola e trabalho*. Todos concordam que estamos diante de uma nova fase tecnológica que não apenas substitui a anterior, mas constitui um salto qualitativo: sobretudo porque ela incorpora cada vez mais nos maquinários, e absorve, habilidades especificamente intelectuais do trabalho humano. No que diz respeito ao trabalho, isso envolve dois movimentos. Por um lado, para uma minoria, cresce a importância do trabalho de projetar, de conduzir e gerenciar processos de produção pelos quais se exige competência profissional muito alta e uma plena identificação com os valores da eficiência e da competição; por outro lado, ulteriormente estende-se a novos setores e a novos níveis a área do trabalho fragmentado, executivo e precário, privado de uma “qualificação” adquirida e enriquecida por uma “prática” (trabalho pós-taylorista por um lado, hiper-taylorista por outro). Ambos, entretanto, são impulsionados por uma inovação incessante e rápida,

pela necessidade de atualizar competências e papéis. Para tanto, uma educação básica que, antes de tudo, *ensine a aprender*, ao invés de simplesmente fornecer uma especialização profissional, hoje se torna mais importante; protege e define desde o início toda uma vida; garante uma capacidade geral de atualização do próprio papel; e tanto mais é indispensável por fornecer a todos alguma possibilidade de superar barreiras cada vez mais definidas pelos recursos intelectuais.

Por outro lado, uma escola básica pobre, precocemente profissionalizante e seletiva, constitui um forte limite à mobilidade social, transforma a “igualdade de oportunidades” em uma mistificação, despeja no chão produtos humanos semiacabados, obsoletos e marginalizados, e prejudica o próprio desenvolvimento econômico.

(b) *O colapso da “tradição”*. Trata-se de um aspecto essencial e negligenciado da ruptura histórica que vivemos. A formação do conhecimento, da personalidade, de uma ética individual e coletiva, foi garantida por muitos séculos por uma *tradição*, isto é, um patrimônio

lentamente acumulado, diversamente distribuído e vivido pelas classes, mas que constituía, contudo, uma referência influente e comum, transmitida por instituições fortes e arraigadas. Por muito tempo, a escola – mesmo que, por sua natureza, também colocasse em crise esse sistema ao inserir nele, ao menos para as classes dirigentes, o princípio da ciência e da historicidade do saber e dos valores – continuou, no entanto, se apoiando na e se referindo à tradição.

Ao longo do século passado, e cada vez mais rapidamente, esse papel da tradição entrou em colapso, para bem e para mal, ou seja, como patrimônio e como superstição: as próprias forças conservadoras não são mais capazes de assumir essa bandeira, exceto retoricamente. Colapsado como princípio, colapsado em seus conteúdos. Rupturas extraordinárias de modos de agir e pensar vigentes desde tempos imemoriais: por exemplo, a hierarquia social reconhecida como uma ordem natural, a moral sexual dominada pelo propósito de procriação e pelas “leis da natureza”, a divisão de papéis entre homem e mulher no patriarcado. E as instituições que assegura-

ravam esta tradição entraram em crise: a família grande e estável, as relações de parentesco, as pequenas comunidades, a igreja como mestra da vida cotidiana. Ao final, até mesmo as instituições alternativas que reelaboravam a tradição em novos âmbitos e formas diversas (partidos de massa como sujeitos pedagógicos, sindicatos e nações como âmbitos de identidades coletivas).

Essa constatação foi destacada por Anthony Giddens, em seus primeiros e melhores livros, com o conceito de “sociedade reflexiva”: todo sujeito já pode e deve construir sua própria visão de mundo. Mas nesse conceito um elemento adicional e essencial está recalcado. A liberdade de cada indivíduo, muito mais radical que no passado, é modelada e orientada em um *confronto díspar* com poderes educacionais que são, de fato, ainda mais compelíveis e invasivos: o mercado, a mídia, a estrutura imperial do poder cultural na qual são selecionados e integrados os novos intelectuais, o consumo induzido e o estilo de vida homologado. São todos poderes fortes que, em vez de formar personalidade ou espírito crítico, deses-

truturam a consciência, relativizam a moral, tornam passivo o indivíduo, sobretudo em relação a tudo aquilo que não é diretamente funcional para a produção e o consumo de mercadorias ou mensurável através do parâmetro da renda.

Sem uma escola capaz de romper com tal círculo vicioso, de oferecer um ponto de partida que substitua a tradição mas capacite o indivíduo para se defender do efêmero, que lhe forneça um patrimônio de conhecimentos, de valores e de espírito crítico sobre o qual ele possa ordenar e selecionar as mensagens confusas e manipuladas pela “sociedade da informação”, a “sociedade reflexiva” torna-se ao mesmo tempo desintegrada e gregária, intelectualmente pobre, eticamente aleatória. E não por acaso se produzem nela separações étnicas impotentes e degeneradas, fundamentalismo religioso, intolerância racial e demandas de represã.

- (c) *A crise da democracia política.* Está óbvio para todos que, no exato momento de seu aparente triunfo, as instituições da democracia representativa estão passando por uma crise

radical. Não apenas pelo declínio dos estados nacionais e a transferência do poder real para lugares distantes e incontroláveis pela soberania popular. Mas também por uma contradição mais radical. As escolhas da política, uma política que queira afetar realmente o curso das coisas, são cada vez mais complexas, pressupõem a clareza de um projeto geral a longo prazo, e ao mesmo tempo precisariam de consenso duradouro, de uma participação contínua, de uma capacidade de gestão amplamente disseminada. Mas, para isso, haveria de se ter um cidadão de alta competência política, capaz de compreender, escolher, controlar. Sem esse pressuposto, o sufrágio universal é reduzido a mera aparência, a um mercado no qual prevalecem interesses particulares e humores oscilantes, no qual as elites intervêm através da manipulação mas pelo qual elas mesmas são vinculadas e corroídas, e até as melhores decisões tornam-se impotentes porque não encontram as forças e a inteligência capazes de realizá-las. Sem uma escola que *forme o cidadão*, dotando-o de conhecimento adequado e de um

espírito público (por óbvio, não falo aqui das banalidades da “educação cívica”), a política volta a ser administração, os governantes tornam-se uma corporação, o povo é infantilizado e torna-se ingênuo e hostil.

- (d) *A nova fronteira da engenharia biológica.* Da ciência que investigava e transformava a matéria inerte, estamos passando agora para aquela capaz de transformar a matéria viva. Não é possível interditar essa fronteira. Não somente porque o impulso de atravessá-la é demasiadamente forte. Mas porque é necessário atravessá-la para combater antigos e novos sofrimentos, até para garantir a sobrevivência de um mundo cada vez mais populoso e de uma espécie que não quer resignar-se à seleção natural, fazendo sobreviver também os mais fracos. A manipulação genética – biológica e psíquica –, inserida em uma sociedade de mercado, abre, entretanto, duas perspectivas perturbadoras: por um lado, o poder, que dela deriva, das grandes empresas multinacionais que dispõem dos colossais recursos necessários para a pesquisa e do direito de patentear seus resultados de

acordo com a lógica do lucro; por outro lado, o poder do indivíduo consumidor, com a escassez de conhecimento e de critérios éticos adequados para exercitá-lo com racionalidade. Para quais propósitos comuns, com quais ativos e passivos gerais e de longo prazo, a que concepção do homem e de seu destino devem ser submetidas as decisões que estão ligadas a essa nova fronteira? De acordo com qual ética devem ser avaliadas as próprias regras jurídicas que proíbem certos territórios ou certos comportamentos?

A formação da personalidade, uma ética vivida e compartilhada – sobre temas que o senso comum não está mais qualificado para avaliar, quando o progresso não mais coincide com a civilização, e os limites dentro dos quais a liberdade individual não prejudica a de outros são mais incertos – assumem um valor completamente novo. Eu poderia prosseguir com tais considerações. Mas isso por si só é suficiente para entendermos como e por que a transformação do sistema educacional, em uma escala e com características nunca vistas, seria hoje *a mãe de todas as refor-*

mas. Ela atravessa todos os temas fundamentais do futuro, é a alavanca necessária para guiar toda a sociedade e também o instrumento indispensável para constituir um sujeito, um bloco histórico reformador que, pelo contrário, a espontaneidade social continuamente desintegra, condena à integração subalterna ou à marginalidade e às rebeliões dispersas.

Talvez, até certo ponto, estas considerações também nos auxiliem a entender quais novos recursos e oportunidades começam a existir para tentar tal transformação. Por exemplo, o longo tempo da vida que já hoje a escola ocupa e não consegue empregar bem; as ferramentas que lhe oferecem tecnologias que permitem poupar a inteligência de funções mecânicas e repetitivas, treinar em pesquisa, dar concretude a conhecimentos não puramente abstratos – mas com a condição de que sejam usadas como auxílio e não como substituição de um ensino que “ensine a aprender”, fornecendo ao indivíduo uma grade conceitual que organize as informações e produza significados.

A formação consciente de um “novo tipo humano”, em

suma, torna-se um objetivo social prioritário. Decerto a escola não é suficiente para fornecê-la, mas é sua condição fundamental.

A esse desafio chegamos com uma escola não apenas inadequada, mas *abertamente em crise*.

A escola de massas foi e continua sendo umas das grandes conquistas do último século. Sobretudo nas últimas décadas, a grande maioria dos jovens ingressou no ensino médio, onde permanecem até o final da adolescência, e boa parte segue ainda adiante. Na Europa – mais tardiamente e com dificuldade na Itália – essa nova escola assumiu um caráter avançado e coerente: escola pública, obrigatória e gratuita, unificada nos currículos básicos, com garantia de liberdade de cátedra. Seu objetivo era derubar as barreiras sociais, fornecer igualdade de oportunidades e um avanço cultural geral. A *democratização*, uma verdadeira revolução em uma instituição fundamental: de maneira repentina e de modo pleno, ingressavam no segundo grau e no ensino superior massas que não tinham histórico familiar ou social algum que as houvesse preparado para, ou as apoiasse nesse desafio; e ingressava nele também “a outra metade do céu”, as mulheres, que por sé-

culos permaneceram confinadas a um papel diferente e separado.

Tal novidade material implicava, no entanto, uma transformação radical de currículos, de métodos, de modos de funcionamento. Essa transformação não ocorreu ou permaneceu superficial. Quanto ao funcionamento, decerto foi reconhecido o impulso subjetivo e objetivo contra a “seleção”; mas não concentrando os recursos a fim de despertar em todos um envolvimento criativo em um processo cultural para o qual não dispunham de estímulos externos suficientes, nem relacionando diretamente os conhecimentos transmitidos e as experiências concretas; e sim tornando a seleção mais elástica, fazendo com que também quem ficava para trás seguisse adiante e liberalizando o acesso à universidade. Quanto aos conteúdos, reduziu-se o ensino do latim e da cultura clássica, mas sem substituí-lo por um ensino realmente renovado da língua, da história e da filosofia, nem integrando-o com novos e decisivos setores da cultura moderna (a economia, a sociologia, a geopolítica); o ensino da ciência foi ampliado, reduzindo o papel central que outrora tiveram a geometria analítica e a física clássica, mas

apenas fazendo uma atualização, sem introduzir conhecimentos de epistemologia e história da ciência que tornariam acessíveis e compreensíveis as novas características da ciência moderna.⁸ Fundamentalmente, não se trata de uma escola “alta” para todos, mas apenas de uma escola mais fácil, visando gerar, mais do que verdadeiros interesses culturais e autônomas capacidades de raciocínio, um “produto intelectual semiacabado”. Não quero dizer com isso que não tenha havido um aumento geral de nível, mas apenas que esse aumento não correspondeu adequadamente às possibilidades e aos objetivos.

Durante um período, esse vazio de reforma foi compensado, a partir de dentro e de baixo, pelo esforço inovador de uma geração de professores, estimulada pelo grande levante cultural dos anos 60 e 70, e sobretudo por uma tendência geral em direção a uma maior igualdade e uma maior participação política e social, que sustentavam a partir de fora o processo de democratização.

Nas últimas décadas, entretanto, essas sinergias falharam. O processo social voltou a acentuar as diferenças no trabalho e na renda, a estrutura do terri-

⁸Cf. o livro, discutível nas conclusões mas excelente nas análises e na crítica, de RUSSO, 1998, e o livro recente de LA PENNA, 1999.

tório consolidou essas diferenças em um processo de formação de guetos, e cresceram enormemente o peso e a eficácia dos meios de comunicação de massa na forma prevalente da comercialização, do entretenimento, da mensagem confusa que acostumava as crianças, antes da e durante a escola, e posteriormente os adultos, a formas mais fáceis e passivas de consumo cultural. No mercado de trabalho, os papéis mais fatigantes diminuíram, exigia-se de todos algo a mais de conhecimento, mas permaneceu limitada a área na qual um alto nível cultural poderia se exprimir: à promessa da escola de massas não correspondiam oportunidades profissionais adequadas.

O que aconteceu, então, da e na escola de massas?

A primeira vítima foi a *ideia de escola democrática*. Ocorreu, dentro da própria escola pública e unificada, um retorno efetivo da *discriminação social*: instituições localizadas em diferentes áreas e bairros, frequentadas por diferentes estratos sociais, mesmo que tenham a mesma denominação ou os mesmos currículos, ou que entreguem os mesmos diplomas, possuem professores diferentes, produzem resultados educacionais diferentes, oferecem oportunidades diferentes.

É aquilo que [Louis] Chau-

vel – com base em dados esclarecedores da situação francesa, aliás avançada – chamou de “*demografização*”, ao invés de “*democratização*”, da escola.

Porém, em certa medida, a melhor escola também foi vítima: sua capacidade formativa de pensamento crítico, de uma cultura organizada como um todo, de uma capacidade individual de programar a própria biografia, de escolher sua própria vocação. Também para uma parte das classes dirigentes, o ensino médio tornou-se uma área de estacionamento, que muitas vezes se estende à universidade em uma adolescência anormalmente prolongada. Os dados e pesquisas sobre o novo analfabetismo (novo porque também envolve aqueles que estudaram em escola por muitos anos, e porque não mede apenas alfabetização em sentido estrito, mas também a capacidade de interpretar um texto); dados sobre leitura de livros e jornais (estagnados mesmo nas classes mais altas); dados levantados com questionários de cultura geral, mesmo voltados a estudantes universitários, são conhecidos e desanimadores. A experiência de todos, quando refletida no nível dos relacionamentos e das conversas, fornece confirmação diária disso.

A resposta a essa crise – em fatos e intenções – é, como em to-

dos os outros campos, a da privatização, a imitação do “modelo americano”. Quando falo em privatização, não me refiro apenas ao financiamento (ou ao crescimento ainda modesto do número) de escolas particulares, que é certamente o primeiro sinal revelador e que, com razão, atraiu a atenção devido ao conflito que abre com normas prescritivas da nossa constituição⁹. Refiro-me de maneira mais geral a um processo de *privatização da própria escola pública*. Acontece aqui o que já chegou ao setor televisivo há algum tempo e que avança no da saúde. Um sistema integrado público-privado no qual o primeiro, embora predominante, assume gradualmente a lógica e a finalidade do segundo.

Privado, neste caso, significa três coisas fundamentais: não mais apenas diferenciação, mas também competição entre escolas para ter os melhores professores, alunos mais talentosos e mais numerosos, com vantagens ainda de carreira e de prestígio; consequentemente, a integração direta entre escola e sociedade na forma de uma relação subalterna entre a escola e a empresa, e de um pa-

pel funcional da escola em relação ao mercado de trabalho tal como é imediatamente dado; por fim, quanto ao destinatário da educação, a substituição de um sujeito social ao qual se garante um direito universal por um sujeito individual como *cliente* de serviços alternativos para a sua escolha¹⁰.

Quais são os mecanismos mais ou menos conscientemente implementados na Itália e em outros lugares para sustentar esse processo?

Um ciclo de ensino fundamental que é mais, e não menos, precoce e diferenciado na escolha profissional. Uma autonomia das escolas centrada mais na autonomia financeira (particularmente nos níveis mais altos), gerenciada pelo diretor-manager e não pelo coletivo docente, estimulada a multiplicar as disciplinas de ensino a fim de fazê-las aderir às demandas da empresa ou “impressionar” o cliente, ao invés de se concentrar em um eixo educacional essencial. A seleção de uma elite de docentes, com concursos e incentivos salariais, com base nesses mesmos objetivos. Uma separação mais nítida, na universidade, entre cursos de

⁹[A Constituição Italiana garante no art. 33 a pessoas físicas e jurídicas o direito de criar escolas e institutos educacionais particulares, “sem custos para o Estado”.]

¹⁰Na Itália, os discursos e as propostas nesse sentido da centro-esquerda certamente não são iguais e equivalentes aos da centro-direita e da Confindustria [a associação italiana dos empreendedores], mas seguem na mesma direção, subjugados pela mesma hegemonia ideológica.

curta duração, puramente profissionalizantes, e cursos longos para a formação de pesquisadores e dirigentes, e uma prevalência mais acentuada dos departamentos em relação às faculdades, a fim de dar ao ensino um caráter mais especializado. A flexibilidade dos currículos individuais (os assim chamados “créditos”), que garante a auto-seleção, sacrificando a seriedade e o significado de uma educação geral. A introdução acelerada e grosseira das “novas tecnologias”, com um mero treinamento para seu uso e como sucedâneo, ao invés de apoio, da pesquisa; ou da língua estrangeira, na forma de um esperanto imediatamente utilizável, ao qual corresponde um empobrecimento da própria língua (um “inglês macarrônico” que coexiste com um dialeto nacional).

Agora, um simples fato que é paradoxal e suficientemente significativo. Precisamente no país que primeiro embarcou nessa rota e que mais foi além (hoje de formas quase grotescas como a presença maciça de propaganda nas escolas, com paralelos incentivos aos professores, ou a listagem na bolsa de valores de “sociedades de gestão de escolas”), há muito tempo e da maneira mais implacável tem ocorrido uma reflexão

autocrítica na qual convergem, a partir de pontos de vista opostos, os intelectuais, os especialistas e os operadores do setor (conservadores, liberais, radicais; pedagogos, sociólogos, economistas).¹¹ Quase todos, com reflexões teóricas e pesquisas empíricas, denunciam os resultados gerais e de longo prazo do modelo: a marginalização à qual a escola dos pobres condena, com seu efeito cumulativo e formador de guetos; a desordem e a violência na escola e dos jovens fora desta, e a quantidade de repressão necessária para enfrentá-la (MASSEY, 1993); a decadência do nível cultural médio do país (refletindo em abstenção política e banalização dos produtos de consumo da indústria cultural); a separação por barreiras rígidas entre culturas diversas, minoritárias e incomunicantes; mas também o “idiotismo especializante” que agora obstaculiza também as profissões intelectuais (e, conseqüentemente, o empobrecimento político-cultural dos governantes).

Tudo isso, no caso dos Estados Unidos, é de alguma forma compensado ou contido por outros mecanismos: as gigantescas somas destinadas a “pesquisa e desenvolvimento”, que em parte são transferidas para as melho-

¹¹De Bloom a Bruner e Lasch; de Luttwak a Thurow a Buttigieg, somente para citar alguns entre tantos.

res universidades, e a longa tradição de escolas particulares como fundações dotadas de patrimônio próprio alimentado por doações, que dão ao financiamto privado um caráter, pelo menos em determinados níveis, não estritamente funcional; a possibilidade de importar do mundo todo intelectuais de grande valor, ou de recrutar em outros países, como estudantes para suas escolas de excelência, cérebros já mais bem formados do que seu próprio ensino médio fornece. São todos fatos demonstrados empiricamente. Mas, na Europa, essas compensações não funcionam: a privatização que ocorre é pobre, produz muito menos excelência, e não apenas não importa cérebros como se priva deles.

Trata-se, portanto, de uma resposta perdedora, tal como e mesmo mais que em outros setores. Perdedora no terreno da formação geral e polivalente do cidadão e do homem, mas também no da produção de uma classe dirigente e de valores compartilhados. Nessa rota, a crise da escola de massas permanece e se radicaliza.

Se esse raciocínio tem uma lógica, e é comprovado pelos fatos, algumas hipóteses podem ser tiradas dele a serem discutidas para se definir uma ideia alternativa de escola, à altura da fase histórica

presente.

- (a) *Educação permanente*. É um objetivo muito comentado e com o qual muitos concordam, mas talvez sem avaliar seu valor, escopo e dificuldade. Trata-se de romper a separação entre dois momentos: aquele no qual alguém vai à escola para aprender e aquele no qual alguém emprega o que aprendeu para trabalhar e viver. E *entrelaçar escola, trabalho, experiência, desde a adolescência e por toda a vida*.

Esse simples fato, material, constituiria por si só uma revolução que mudaria tanto a escola quanto a vida. Mas, acima de tudo, isso acontece se o conceito de educação permanente for tomado em um sentido pleno e forte. O que por enquanto não está visível nem nas intenções nem na experiência iniciada. A juventude permanece firmemente aquela idade na qual alguém vai à escola, à qual, em um determinado momento, por necessidade, pode se associar um “job” ou, em todo caso, um trabalho precário, que não possui relação ou comunicação alguma com ela. Para os adultos, a escola é proposta apenas como recuperação

ou atualização profissional (cf. DUBAR-GADEA, 1999; DAYAN-GÉHIN-VERDIER, 1986).

Nessa acepção redutiva, uma educação permanente, mesmo se existisse – e ainda não existe – deixaria inalterado o fato de que a maioria dos adultos – como sempre foi – passa a grande parte de sua vida sem dispor de locais e instrumentos sociais coletivos especificamente organizados para tal fim, que lhes permitam desenvolver seus próprios conhecimentos não profissionais e adquirir uma visão mais abrangente e criativa de sua própria profissão e do contexto no qual é praticada. Apesar de terem, para tanto, uma quantidade crescente de tempo livre e um fluxo contínuo de informações a serem organizadas e decifradas. Portanto, seus verdadeiros conhecimentos e identidades culturais continuam sendo os já adquiridos, não atualizados nem utilizados e, assim, desvanecidos na memória; e eles perdem contato com uma realidade em rápida evolução, precisam enfrentar problemas complexos com as armas do puro senso comum. O que explica um fenômeno triste vivenciado diuturnamente: o

envelhecimento físico, diferentemente do passado, corresponde em geral ao empobrecimento mental e ao do sistema de relacionamentos, ao declínio da autoridade e do papel social. Isso é evidente nos idosos, mas também já é visto na relação entre pais e filhos. A educação permanente é confiada à televisão e toma a forma de hobby.

Se, pelo contrário, assumirmos a ideia de educação permanente como suporte institucional para um crescimento cultural e profissional geral, surgem então problemas colossais: os grandes recursos materiais e humanos a serem investidos; redução, orientada para o fim da educação permanente, do tempo de trabalho e do tempo de cuidados ao qual as mulheres são atreladas; novos métodos e conteúdos de ensino. De fato, quando a relação de aluno e professor é estabelecida entre adultos, a comunicação, para estimular o interesse e ser aceita, deve assumir muito mais um caráter de discussão e de pesquisa, deve ser mais evidente sua utilidade em relação à experiência, fornecendo ao mesmo tempo o conhecimento necessário para elaborar a expe-

riência de forma intelectual. Isso exige uma enorme invenção cultural e organizacional. Mas somente dessa maneira a educação permanente se torna elemento de uma nova ideia da escola e da sua função, voltada para a promoção social efetiva e para tornar todos realmente “intelectuais”.

- (b) *Autonomia escolar.* Foi e continua sendo uma reivindicação essencial, não somente contra o antigo burocratismo e centralismo, mas também contra a transmissão de um saber codificado e contra o novo conformismo implícito na indústria cultural de massa; e com o intuito de oferecer um espaço para a elaboração de “significados” que não são impostos a partir de cima. Esse, de fato, é o ponto em que, inicialmente, a “reforma” de Berlinguer¹² prometia uma novidade interessante e convergiu com a experimentação molecular que já tinha sido iniciada, forçando as regras, em muitas escolas. Mas o que se entende por autonomia? Aqui as perspectivas logo divergem. Autonomia antes de tudo di-

dática, gerenciada pelo coletivo docente e discutida por estudantes e pais, ou autonomia predominantemente organizacional e financeira gerida por um diretor-manager com vistas à empresa? Como os recursos humanos e materiais são distribuídos? Concentram-se principalmente em situações de risco, para compensar o *handicap* de início e o ambiente circunstancial mais difícil ou, com o automatismo do mercado, onde é mais fácil obter bons resultados?

Como esses resultados são avaliados? Com base no nível de “produto” obtido em média ou também em relação ao diferencial que a escola conseguiu acrescentar à condição inicial? Como julgar e recompensar a qualidade do trabalho de um professor? Apenas com base naquilo que ele sabe ou, também e sobretudo, no que ele sabe ensinar, em sua diligência e em seu compromisso em campo? E quem o avalia? Mais uma vez um poder hierárquico, por meio de provas concursais modernizadas e desqualificadas até o uso

¹²[Ampla reforma da Educação implementada pelo ministro Luigi Berlinguer; concretizou-se em uma série de leis aprovadas entre 1996 e 2000 (a sobre autonomia escolar é a Lei n. 59 de 15 de março de 1997) e parcialmente abrogadas em seguida.]

de testes de resposta fechada, ou antes de tudo seu próprio coletivo de trabalho e seus estudantes, primeiro com o estímulo da estima e da desaprovação, e depois com o reconhecimento apurado de seu mérito? Como se requalificam continuamente os docentes e se garante a eles uma carreira efetiva? Com cursos de atualização apressados para adquirir novas informações, ou com destacamentos periódicos na universidade, em um trabalho superior de pesquisa e desenvolvimento intelectual?

Enfim, e talvez acima de tudo: qual objetivo é atribuído à autonomia? O de procurar financiamento privado na sociedade, adaptando a ele o ensino, e de conquistar novos alunos, multiplicando disciplinas e cursos cativantes e fáceis, ou o de elaborar, a partir do núcleo essencial e duro do ensino, um projeto cultural e métodos melhores?

Em suma, *cooperação competitiva* dentro de um quadro de objetivos socialmente programados, ou competição em um mercado específico segundo parâmetros que o mercado

impõe em geral?

Também aqui surge um elemento fundamental da escola alternativa: uma diferença não apenas entre escola pública e escola particular, mas também entre escola pública e escola estatal.

- (c) *O eixo educacional.* É o tema mais desafiador e mais importante. A velha escola sempre teve um eixo educacional preciso que organizava o conhecimento em uma interpretação do mundo e transmitia valores. As classes dirigentes eram formadas a partir dele, a ele se referiam também aqueles que o contestavam, e ele se transferia “a conta-gotas” no senso comum das classes subalternas. Esse eixo educacional tinha uma base comum em todo o ocidente (o ensino do latim e o humanismo, o método científico clássico centrado em matemática – geometria – física), na qual se implantavam as culturas nacionais que emergiram das grandes rupturas e inovações políticas e culturais (idealismo e historicismo alemão e italiano, racionalismo cartesiano e iluminismo francês, empi-

¹³O caso da escola americana é particular, porque ela foi influenciada por um componente específico, o comunitarismo (de Mann a Dewey), que ainda produz experiências pedagógicas alternativas (como a escola de Oakland) e uma reflexão teórica crítica mesmo em altos níveis (cf. BRUNER, 2001).

risimo anglo-saxão e assim por diante).¹³

Uma escola pública alternativa hoje pode e deve ter um novo eixo educacional comum e característico? Qual? Esta é a pergunta mais difícil, a menos presente no debate atual, e, antes, muitas vezes, recusada radicalmente. Não por acaso.

A direita não pode enfrentá-la e não precisa enfrentá-la. Não pode, porque seus valores fundamentais (Deus, pátria, família) não resistem ao confronto, e ela própria não os pratica. Não precisa, porque a escola privatizada e o exercício do papel produzem por si só o “tipo humano” que lhe convém para as funções gerenciais (eficiência, competição, renda) e a televisão é suficiente para formar o “tipo humano” do consumidor e do cidadão gregário.

A esquerda, por sua vez, carrega consigo o sentimento de culpa e o de desencanto por ter proposto no passado uma ideologia orgânica que produziu dogmatismo e totalitarismo. Sua maioria moderada, portanto, aceita a ideologia do “fim das ideologias”, cobrindo-a com uma retórica – a de humanitarismo, bons

sentimentos, boas intenções – que não requer pensamento rigoroso e não suporta uma prática coerente. Mesmo sua minoria radical – que abomina o mercado, mas tem grande confiança na espontaneidade social e nas experiências moleculares difusas – desconfia de um eixo educacional unitário nas escolas públicas, transfere o problema às escolas singulares, em relação à realidade local, e, de fato, o resolve basicamente em uma escolha de método pedagógico (diálogo, confronto, criatividade a partir de baixo).

Nesta última visão, sem dúvida, há uma verdade importante, uma solução parcial: a ideia da relação direta entre escola e sociedade e a importância da auto-educação coletiva. Mas, na minha opinião, há também uma ilusão perigosa: pois o “local” é, por sua vez, dominado por poderes e interesses ainda mais prementes, porque estão mais próximos, poderes e interesses que impõem demandas mais imediatistas e corporativas e inventam identidades grosseiras e improvisadas; e está, de qualquer forma, inserido em um sistema globalizado e em uma cultura homologadora e pervasiva que o submete e o

arrasta ainda mais facilmente. É a mesma armadilha na qual boa parte do mundo católico também cai ao pensar que pode resistir à descristianização, ao materialismo consumista, ao individualismo hedonista, ao vazio de significados e valores, combatendo nas trincheiras da escola confessional e abrindo caminho para a escola do mercado.

Em vez disso, creio que um eixo educacional no sentido forte, que possa orientar a escola pública sem se impor nela, é importante, e que Gramsci pode nos fornecer uma contribuição para buscá-lo. Gramsci certamente não está inclinado à escola fácil, leve, continuação do jogo e apenas lugar de diálogo criativo. Também nesse campo, não é liberal nem espontaneista: a primeira tarefa da escola, diz ele, é fazer as pessoas entenderem o – e se habituem ao – esforço (até mesmo muscular) do trabalho intelectual. Ele decerto critica a escola tradicional em seu método e conteúdo, por seu caráter autoritário e abstrato e por seu caráter de classe, mas sem negar a sua verdade: a saber, o objetivo de formar intelectuais orgânicos. A escola na qual pensa não é nova apenas por-

que todos podem ter acesso a ela, e não é um território neutro: é o campo de uma batalha pela hegemonia, formadora de uma visão de mundo e de um método de pensamento. Gramsci, portanto, tenta definir um novo eixo educacional, enquanto aspecto e reforço de uma luta cultural mais geral através da qual o proletariado se torna uma classe dirigente, a luta de classes se eleva a um nível ético-político. A conexão com a ideia de partido como intelectual coletivo e com a de “revolução intelectual e moral” está explícita.

Mas o eixo educacional que ele propõe não é de forma nenhuma – como teria sido nas experiências do “socialismo realmente existente” – o ensino do marxismo-leninismo. Sua pesquisa dirige-se, em vez disso, a uma escola crítica centrada no ensino da história e da ciência, mas ambas redefinidas e até invertidas. Ou seja, um historicismo não idealista, mas materialista, que pode, portanto, ser analisado com método científico e com as novas ciências humanas, e uma ciência antipositivista, porque lida e orientada por um projeto e um mecanismo social. Na base dessa inversão – que subverte o velho

dogmatismo e também impede o marxismo de congelar-se em uma ideologia – está a ideia, mesmo para a escola, do nexos dialético entre teoria e prática (portanto, também escola-trabalho, escola-sociedade). O que impinge e redefine continuamente o conhecimento do passado é o presente, são os problemas que surgem nele e buscam iluminação naquele conhecimento (como em Marx: é o homem que explica o macaco, e não o macaco que explica o homem); o que salva a ciência da redução positivista e objetivadora é a relação crítica e criativa com a técnica e com a prática social que a direciona (a “escola politécnica”). Assim, cada geração se encaixa em um *continuum* histórico e intervém nele para modificá-lo, e assim a vida individual assume um significado não contingente e não aleatório.

Agora, não há dúvida que nessa proposta estivesse presente uma marca organicista, o risco da resolução do indivíduo em sua classe e em seu projeto coletivo, a um passo da “religião laica” e, portanto, de uma escola parcial. E, de fato, até os comunistas italianos cruzaram esse limiar

e mais tarde, para se retirarem dele, também renunciaram àquela ambição.

Existe hoje a possibilidade de retomar esse fio da meada, superando seus limites e evitando suas consequências negativas?

O texto de Marcello Cini publicado em nossa revista (CINI, 2000) me parece muito útil para abordar essa questão com grande abertura crítica e em novos termos. Em dois pontos. O primeiro, que exigiria alguns esclarecimentos do próprio Cini, diz respeito à “defesa das diversidades” individuais e sociais, além das naturais, como um valor que Marx teria obscurecido. Penso que esse “obscurecimento” deve ser atribuído a uma certa tradição marxista – economicista e estadista – e apenas em pequena medida e sob um aspecto muito específico ao próprio Marx (que certamente não era partidário de um igualitarismo primitivo e definia o comunismo antes de tudo como um reino de liberdade, inclusive individual, como premissa de um florescimento completo das diferenças de necessidades e vocações, o que, no entanto, pressupõe uma mu-

dança no sistema econômico-social). Mas permanece o fato de que garantir as diversidades é hoje mais importante do que nunca: não apenas para se opor a um mercado que as reduz e as ordena material e culturalmente para seus próprios fins, mas também e sobretudo para reconhecer e assumir essas diversidades e fazer com que atuem para formar um sujeito de transformação que o proletariado – preso desde sempre, em seu papel social imediato, entre subalternidade e negação absoluta, e hoje mais fragmentado – não consegue exprimir *sozinho*.

Além disso: tais diversidades que poderiam contribuir com o bloco histórico da transformação – e este é o elemento que não era claro no próprio Marx – não são totalmente reconduzíveis ao conflito de classes, mas também expressam contradições materiais mais antigas (resíduos das “formas anteriores”) e ao mesmo tempo antecipam contradições da futura sociedade pós-industrial (novas necessidades e novos sujeitos). Parece-me evidente o enorme reflexo que tal reco-

nhecimento poderia ter sobre a escola e seu eixo cultural. Penso, apenas para dar alguns exemplos, o quanto de novo e de subversivo pode vir na redefinição contínua de todo o patrimônio cultural, se este for reconsiderado dos pontos de vista emergentes da diferença feminina e do fim do patriarcado, da questão ambiental,¹⁴ das civilizações marginalizadas pelo pensamento e pela história ocidental e que hoje tomam parte em uma sociedade multiétnica.

Mas, para compreender esse discurso de Cini e evitar mal-entendidos perigosos, seria necessário esclarecer melhor o significado que pode ser atribuído às diversidades ao passarmos de uma ordem natural – principalmente aleatória e determinista – para uma ordem humana. No primeiro caso, o que a regula e decide é a lógica de selecionar o mais forte e o mais adequado, uma lógica em relação à qual, no máximo, pode-se exigir do ser humano que não a violente, destruindo seu equilíbrio. Mas, no segundo caso, as diversidades, mais que serem garantidas, devem

¹⁴Cf. um recente ensaio de James O’ Connor sobre historiografia e ecologia [o autor se refere provavelmente a O’ CONNOR, 1998].

entrar em comunicação, reagir reciprocamente, produzir um avanço no patrimônio comum e reproduzir-se de uma nova forma, em um nível superior. Portanto, em um processo educacional, devem existir ao mesmo tempo um pluralismo e um tecido comum, a competição entre diferentes e a síntese provisória, autonomias e um eixo cultural unitário.¹⁵

Ainda mais importante e mais claro é um segundo estímulo que o discurso de Cini oferece. Partindo do interior da mais moderna pesquisa científica, ele afirma que está entrando em colapso o muro entre a ciência natural e as ciências humanas, entre a mente e o corpo, entre a verdade científica e o juízo ético. Aqui, a relação com a questão da escola é ainda mais direta e proveitosa. Delineia-se historicamente a possibilidade de introduzir mais plenamente o método científico na pesquisa histórica (integrando-a com a economia, a sociologia, a teoria política, a literatura comparada) e de valorizar a história, o espaço da ética, o peso

da intenção na pesquisa científica e em sua aplicação tecnológica. Então, aquela que em Gramsci era apenas uma hipótese cheia de riscos, a fim de definir um eixo educacional comum, sem ser dogmático, rigoroso, sem ser abstrato, com um movimento contínuo entre o presente e o passado, entre uma disciplina e outra, entre conhecimentos e experiências, pode ser melhor definida e mais concreta. Mesmo que seja evidente qual revolução cultural, dentro e fora da escola, quais novos conhecimentos, competências e modificações do senso comum tudo isso pressupõe.

Assim, podemos capturar plenamente o nexo recíproco entre os principais entrelaçamentos problemáticos em torno dos quais uma ideia alternativa da escola e de seu papel social poderia desenvolver-se: *educação permanente, autonomia cooperativa, novo eixo educacional*. Aqui, tentamos apenas propor isso de maneira aproximativa, a fim de estimular uma discussão que os verifique ou corrija, dando-lhes mais rigor

¹⁵Não há um verdadeiro e um bem a ser reconhecido e imposto, mas há um esforço experimental contínuo por um verdadeiro e um bem a ser pesquisado e construído.

¹⁶Em particular, deveria ser enfrentado de maneira mais atenta e explícita o tema do “movimento”. Uma reforma da escola, mais do que qualquer outra, nunca é apenas, nem acima de tudo, um problema de regulamen-

e concretude,¹⁶ mas, assim es-

pero, sem reduzir seu escopo e a radicalidade da abordagem.

Referências

- ARANTES, P. E. *Uma Reforma Intelectual e Moral. Gramsci e as Origens do Idealismo Alemão*. In: Id. *Ressentimento da Dialética. Dialética e Experiência Intelectual em Hegel. Antigos Estudos sobre o ABC da Miséria Alemã*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, pp. 293-345.
- BELLOFIORE, R.; VERTOVA, G. *Ai confini della docenza. Per la critica dell'Università*. Torino: Accademia University Press, 2018.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPPELLO, È. *O novo espírito do capitalismo*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHAUÍ, M. *Escritos sobre a universidade*. 2ª. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- CINI, M. "L'elogio della diversità". *Rivista del manifesto*, fevereiro de 2000, n. 3.
- DAYAN, J.-L.; GÉHIN, J.-P.; VERDIER, É. "La formation continue dans l'industrie". *Formation emploi*, 1986, n. 16, pp. 07-36.
- DUBAR, C.; GADEA, C. (Orgs.) *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1999.
- LA PENNA, A. *Sulla scuola*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- MAGRI, L. *Il sarto di Ulm. Una possibile storia del PCI*. Milano: Il Saggiatore, 2009.
- MASSEY, D. S. *American Apartheid. Segregation and the Making of the Underclass*. Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press, 1993.
- O' CONNOR, J. *Natural Causes. Essays in Ecological Marxism*. New York; London: The Guilford Press, 1998.
- RIBEIRO, D. *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RUSSO, L. *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?* Milano: Feltrinelli, 1998.

Recebido: 04/07/2019

Aprovado: 09/11/2019

Publicado: 26/01/2020

tação. Por trás, deve haver um impulso cultural e, em sua base, um movimento difuso, quadros que a aninem e a administrem. O atual movimento de protesto de professores – não-corporativo, inspirado por um desejo real de renovação – mostrou grande potencial, mas também um limite: não consegue encontrar um interlocutor essencial entre os alunos, que se esquivam, tampouco envolver a "alta cultura", aqueles intelectuais de ponta que, na Itália, estão mais integrados e sonolentos que em outros países. Isso se reflete em um déficit de propostas alternativas, na incapacidade de se comunicar com toda a opinião pública. Mas é sua responsabilidade, ou sobretudo dos partidos de esquerda, dos sindicatos, dos seus intelectuais que há muito demonstram estarem alheios, pobres de ideias e de ambições em uma questão tão decisiva?

