

# A sociedade contra a escola – sobre uma abordagem radical para o problema da escola pública

## Society against the school – on a radical approach to the problem of public school

Elias Coimbra da Silva \*

### Resumo:

O artigo que apresentamos e cujo caráter é eminentemente teórico coloca-se a tarefa de problematizar a ideia de fim da escola ou “desescolarização” da sociedade. A dificuldade, nesse caso, resulta da natureza complexa dessa instituição, ao lado do que podemos indicar a própria precariedade, de fato, da escola pública no Brasil. Desse modo, iremos, previamente, refletir acerca da função da escola ante a importância do processo de educação e/ou socialização, destacando também o fato de que os anarquistas apontavam a perigosa analogia entre escola e Estado. Contudo, de qual escola se trata? Será a escola um adversário tão ímpio? Ou será que ela pode vir a ser o último recurso de certas camadas da população? Para além de respostas, propomos aqui perguntas.

\* Professor do departamento de Geografia da Universidade Federal do Tocantins- UFT

### Abstract:

The proposed article whose character is eminently theoretical takes up a difficult task to discuss the idea of the end of school or “deschooling” society. Thus the difficulty is the complexity of the institution, at the same time we can indicate the very incertitude, in fact, of the public school in Brazil considering the difficulties displayed in recent decades. Therefore, we will advance to reflect on school function at the importance of the education process and / or socialization and also highlight that anarchists have sighted the dangerous analogy between school and state. However, what school is it? Is the school so wicked adversary? Or it might be the last choice of certain sections of the population? More than answers, we propose here questions. Some of which bother us long ago.

### Palavras-chave:

Educação Formal,  
Anarquistas,  
Desescolarização

### Key-Words:

Formal Education,  
Anarchists,  
Deschooling

## INTRODUÇÃO

No texto ainda pouco conhecido no Brasil, de um notório escritor norte-americano, lemos que Darl e Jewel sobem pelo caminho da Cottonhouse. Então “[...] Jewel stops at the spring and takes the gourd from the willow branch and drinks” [...]¹. Depois vemos Cora, às voltas com as tortas que fizera: “[...] The cakes turned out right well. We depend a lot on our chickens. They are good layers, what few we have left after the possums and such”² (FAULKNER, 2015).

Após um longo dia de trabalho, lançar mão de um cantil (gourd) e beber água; ou avaliar a quantidade de galinhas disponíveis para fornecerem a matéria-prima na cozinha (they’re good layers); uma coisa e outra correspondem àquilo que se entende por cultura – seja ela material ou imaterial³. Fruto do trabalho, a cultura distinguiria o homem dos outros animais e, num nível paleontológico, distinguiria o homem daquilo que ele mesmo foi um dia, quando não havia sequer um “machado acheulense” para facilitar um pouco as atividades cotidianas. Assim, ela (cultura) está presente em cada gesto e, a fortiori, nas nossas palavras, re-criando o mundo tal qual ele não existisse antes da presença da espécie humana.

Isso tudo acontece “naturalmente”, sem que a grande maioria das pessoas se dê conta. Pois os gestos da cultura: o abrir e fechar uma porta, cortar o alimento com a faca etc., sempre foram realizados pela mesma grande maioria, desde a mais tenra idade, terminando por se incorporarem a essas pessoas e enfim, convertendo-se naquilo que os behavioristas chamavam de Reflexo.

Com a fala – a quintessência da cultura – não se passa de outra maneira. Avram N. Chomsky, utilizando de uma (quase) anedota colocava a questão de ser mais ou menos complicado o aprendizado de um idioma ou da física quântica; considerando o fato de que uma criança de colo aprende o idioma com facilidade, embora jamais fosse capaz de entender qualquer um dos conceitos daquela teoria (quântica). A resposta, nesse caso, é que um idioma é mais complexo e então, partindo desse princípio, o linguista norte-americano propõe os conceitos de Competência⁴ e Desempenho.

Depois das palavras e dos gestos, a pessoa segue para a instituição que tem, como objetivo, ensinar as coisas que são necessárias sabermos para viver. Essa instituição é a escola. Durkheim afirmava que a escola era necessária à medida que a família não seria mais capaz de levar a termo

a educação de seus membros⁵; ou quando, de maneira negativa, o Estado viesse a intervir para evitar a fragmentação social (2009, p. 60-61).

Por outro lado, a existência duma instituição, como a escola, não anula o papel da família e, nesse sentido, sublinhe-se a distinção que classifica a escola enquanto educação formal e cujo objetivo seria, assim, “transmitir conhecimentos” sobre o mundo (ao aluno), conhecimentos esses que o próprio mundo não oferece. Notem que, com essas aspas, chamamos agora a atenção para o problema de avaliarmos a própria razão de ser da educação formal. Nesse caso, consoante a Empirismo – que prepondera nessa instituição – educar é preencher adequadamente uma folha de papel em branco; que seria então o aluno.

Ora! Qual o objetivo, aqui, de adentrarmos nessa questão sobre a matriz filosófica deste ou daquele discurso pedagógico? O objetivo, menos do que demonstrar (indubitavelmente), é propor uma reflexão acerca do limite dessa divisão artificial, de caráter estritamente epistemológico, que divide a educação entre escolar e não-escolar. Como se a segunda delas fosse a mera negação da primeira e, assim, não se constituísse em algo em si mesmo, mas numa “sobra”, em algo marginal e (quase) exterior ao campo do pensar. Divisão essa que se reproduz no plano das ações: por exemplo, quando se criam currículos pautados em situações ideais, dentro das quais raramente um estudante comum consegue estar inserido.

Essa mesma divisão – bem o sabemos – tem se realizado historicamente e num ritmo consoante àquele da “História Profunda” de Braudel⁶. Então, se não existe dificuldade em analisá-la, o mesmo não podemos dizer sobre modificar a sua dinâmica. Não se intervêm na realidade com a mesma facilidade com que se a compreende; e, talvez, seja esse o maior dentre os dilemas do ativismo político.

Partindo, então, desse princípio, tratemos brevemente da constituição desse problema das esferas do ensino. Na sequência, devemos nos voltar para o nosso contexto e – o que é óbvio – para a própria escola, posto que é, justamente, esse o locus no qual a divisão, ou melhor, a cisão do poder-saber entra em funcionamento; para só então depois, tensionarmos as propostas de mudança para a educação.

## 1. EDUCAÇÃO FORMAL E EDUCAÇÃO INFORMAL

A cisão entre Educação Formal e Informal se dá

historicamente. Tal se deve ao fato concreto de que, em épocas distintas, os modos de socialização<sup>7</sup> da criança, os quais garantiriam a inserção desse proto-indivíduo<sup>8</sup> no “mundo normal”, foram diferentes. Da mesma forma, essa “normalização do mundo”<sup>9</sup> também varia de um contexto para outro e – claro – resulta daí que a criação da pessoa (o fazer-se criar) se dá, progressivamente hoje, em consequência da progressão (dessa criação) temporal e espacial que observamos ao longo do processo histórico. A ideia, nesse caso, seria a de um acúmulo, ou seja, hodiernamente, o que testemunhamos é a sobreposição de procedimentos de socialização passados, como em Durkheim: “Todo o passado da humanidade contribuiu para fazer este conjunto de máximas que dirigem a educação actual” (2009, p. 48).

Assim, o Ensino Médio (de hoje), cuja existência prossegue com a promessa de elevar o estudante para além das noções básicas, é incapaz de solucionar a separação histórica e social entre o ensino das classes trabalhadoras e das classes parasitárias<sup>10</sup>; mesmo que, em sua origem, esse seguimento (denominado outrora, “Clássico” ou “Científico”<sup>11</sup>) se destinasse justamente aos filhos da classe parasitária. Ao invés de uma cópia, o segundo grau (de hoje) é assim um arremedo daquele, noutro tempo, preparatório para o ensino universitário. O que, aliás, nos leva a pensar naquele aviso de Marx, segundo o qual a história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa<sup>12</sup>.

Partindo da definição de Libâneo, é possível dizermos que a educação informal caracteriza-se como um processo de ensino-aprendizagem não intencional, portanto casual e empírico, exercido através das vivências (etc.) por meio da qual, digamos: “[...] *a child acquires a substantial vocabulary at home before going to school, a daughter learns child care and cooking from helping and observing her mother, a son picks up occupational skills from his father and children and adolescents learn from their peers*”<sup>13</sup> (COOMBS; PROSSER; MANZOOR, 1973, p. 10). Ao contrário, tanto a Formal, quanto a chamada Educação Não-formal incluem-se na modalidade intencional:

[...] aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (...) desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático,

ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito. (LIBÂNEO, 2010, p. 88-89)

Consideremos, então, a Educação Formal, mais especificamente: a escolar. Tal apresenta-se como a modalidade por excelência de Educação, posto que se ela (a educação) “opera, [...], desde o nascimento, no seio da família, [...], é na escola que é sistematizada, de modo que a escola se torna o lugar central da continuidade social, quando se trata da transmissão dos valores, das normas e dos saberes” (FILLOUX, 2010, p. 16). Pelo menos, por tratar-se de um modo explícito e amplamente legitimado, essa modalidade será sempre privilegiada em relação às anteriores; mesmo que o papel das outras modalidades seja indiscutível:

O sistema escolar repousa ainda sobre uma [...] grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola [...]. (ILLICH, 1985, p. 27).

Um privilégio institucional – a escola foi reconhecidamente o meio através do qual se educa, como acabamos de dizer – e um “privilégio imaterial” – nos referimos ao plano das representações coletivas. A educação formal(izada) é pensada e sentida socialmente como melhor e, até mesmo a constatação, mais do que pertinente, de que as coisas não vão bem na escola nas últimas décadas, corroboram essa proposição<sup>14</sup>.

Isso nos conduz ao núcleo de nossa argumentação. De fato, a escola é uma forma, mas, ao mesmo tempo, ela possui uma função. O debate acerca dessa função é amplo. Há quem diga que a escola serve para preparar o aluno para viver<sup>15</sup>; há outros, que preferem atribuir-lhe uma função mais crítica, utilizando por vezes a expressão “escola libertadora”<sup>16</sup>; e existem até mesmo aqueles que pensam a escola como um apêndice da fábrica<sup>17</sup>. São correntes teóricas respeitadíssimas e possuem, todas, virtudes e deficiências. Entretanto, raramente os pensadores da educação atentam para um problema que é mais “básico” – por assim dizer. Referimo-nos ao fato de que, se a educação é formal (leia-se, agora, institucional), ela carrega, ab origine, uma função primária, ou seja, a “formalização”. A ideia aqui, não difere muito daquele bordão do sociólogo Marshall McLuhan, ou seja, “o meio é a mensagem”.

Entre os chamados (raros) pensadores que analisaram, ao seu tempo, o dilema da institucionalização da

educação, os anarquistas devem ser aqueles que levaram mais longe a questão. Entendendo eles que, tanto o Estado quanto o mercado são a fonte da miséria e sofrimento humanos, pois estruturam-se hierarquicamente, a abolição dessas instituições era imprescindível, na busca da igualdade (e da fraternidade) humana:

O combate à hierarquia autoritária da sociedade capitalista com base na propriedade e no Estado, faz-se pela ação direta, firme e coesa, fundamentada no livre acordo entre os indivíduos [...]. (KHOURY, 1988, p. 74).

A escola foi gestada no bojo da mesma sociedade em que as relações políticas e econômicas inscrevem-se<sup>18</sup>; umas e outras assumindo a “forma arbórea”. Assim, ela realiza-se através de um modelo hierárquico, modelo que se vale do arqui conhecido esquema da pirâmide (ou arbóreo), que organiza empresas, exércitos<sup>19</sup>, religiões etc. Pouco importando a índole das pessoas que venham a ocupar os seus respectivos lugares, seja na base, no meio ou no topo: o problema não é de conduta individual, mas de uma estrutura (com toda a rigidez que lhe é frequente) que organiza as condutas de um determinado jeito e não de outro.

Creio que o debate acerca das sociedades sem Estado – ou “contra o Estado”, conforme a sugestão contida no título deste artigo – ilustra bem esse ponto. Originalmente a teoria ganha forma pelas mãos de Pierre Clastres (1979), segundo o qual, nas diversas culturas ameríndias consideradas por ele a identificação entre poder político e Estado não faz sentido. Posto que, se por um lado, nas tradições ocidentais, os termos emergem juntos (ao longo do tempo), por outro lado, entre os Nambikwara, os Tapirapé, etc. o poder político existe, mas não se mostra nem coercitivo e nem hierárquico (como na França de Clastres, por exemplo).

Outros dois franceses, Deleuze e Guattari (1995, p.13), chamam ainda nossa atenção, para o fato de que essa arborescência – que caracteriza o Estado ocidental – é, em última instância, refratária à multiplicidade e, portanto, às discontinuidades, inovações etc:

A árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo. [...] Um torna-se dois: cada vez que encontramos esta fórmula, mesmo que enunciada estrategicamente por Mao Tsé-Tung, mesmo compreendida o mais “dialeticamente” possível, encontramos-nos diante do pensamento mais clássico e o mais refletido, o mais velho, o mais cansado. [...] Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual.

Entre os anarquistas que criticaram a preponderância – e até mesmo a existência – da educação formal, a dificuldade apontada, acerca da institucionalização, é quase insuperável no âmbito desse mundo normal e apoiado na incessante normatividade. Sobretudo porque as instituições – ferramenta da classe dominante – se somam na tarefa de dominar a classe trabalhadora. Assim, embora a importância da educação fosse invariavelmente destacada: em Ferrer, Kropotkin, Reclus etc. e apontada como um instrumento de transformação, por outro lado havia anarquistas que consideravam a revolução como uma *conditio sine qua non* para uma educação ideal, pois a exploração, à qual ficavam expostos os trabalhadores, diminuía sensivelmente sua capacidade de aprendizagem<sup>20</sup>.

Nos anos 70, do século passado, Ivan Illich segue na mesma linha, quando propõe “desescolarizar” a sociedade. Apesar dos limites de sua análise, a percepção desse autor, no tocante à artificialidade – que, em última instância, é também uma agressão – da educação formal, ainda é muito atual:

Durkheim dizia que o fato de se dividir a realidade social em dois campos foi a verdadeira essência da religião antiga. Há, dizia ele, religiões sem o sobrenatural e religiões sem deuses, mas nenhuma que não subdivida o mundo em coisas, tempos e pessoas que são sagrados e outros que, conseqüentemente, são profanos. A constatação de Durkheim pode ser aplicada à sociologia de educação, pois a escola é, também, numa perspectiva bem semelhante, absolutamente divisória. A simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são “acadêmicos” ou “pedagógicos”, outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo. (ILLICH, 1985, p. 38-39).

A “escolarização”, na perspectiva de Illich vai muito além do campo “escolar”; propriamente dito. A força da escola reside mais em sua estrutura do que nos discursos que ela reproduz – sejam eles da classe dominante (via de regra) sejam eles da classe dominada. Igualmente, a forma hierárquica que buscamos destacar aqui, é uma preocupação patente, em Illich, e não passiva de qualquer reforma. Claro. Uma re-forma que preservasse a forma-escola, ou, como no célebre bordão: “Se quisermos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude.” (LAMPEDUSA, 1963, p.32)

## 2. ESCOLA E EDUCAÇÃO



Qualquer crítica à escola requer, primeiramente, que o significado da própria escola seja explicitado. Quando os anarquistas da geração de Ferrer asseveravam que o Estado não deveria ser o responsável por gerir a educação, por óbvio eles tinham, diante de si, uma realidade que difere significativamente daquela que precisamos delimitar neste ponto, no presente texto. O “adversário” era aquele ensino tradicional, segregacionista, punitivo e influenciado fortemente pela religião. A propósito, sobre o papel dessa instituição (igreja), é útil lembrarmos que durante a institucionalização do ensino público no Brasil houve um grande esforço da igreja no sentido de apropriar-se dessa prerrogativa (EVANGELISTA, 2002).

Além disso, os anarquistas atravessavam ainda um período histórico de formação dos movimentos e dos partidos operários. Obviamente, esse é também o período de formação do próprio operariado. Estado, patronato e igreja eram vistos (todos) com desconfiança, na medida em que eles, por seu turno, enxergavam com igual desconfiança essas organizações de gente pobre e portadora de uma “filosofia da miséria”. Assim, a questão era essencialmente política: a educação, para os anarquistas, não era sinônimo de qualificação profissional e nem a coisa (res) pública era sinônimo de Estado.

Buscam uma educação que possa ser verdadeiramente pública sem ser estatal, ou seja, que a própria comunidade escolar determine suas regras e formas de organização, possibilitando o acesso a todos os seus membros e que, na medida das possibilidades, seja provida pela sociedade e não atrelada aos órgãos burocráticos ou dependente do estado. [...] Os anarquistas não aceitam subvenções do estado, nem da igreja, nem de empresas privadas, pois são justamente essas instituições que, segundo sua análise, perpetuam a desigualdade, a exploração e a autoridade. (SILVA, 2013, p.67).

Notem que, segundo a leitura dos anarquistas, a “educação intencional” – para utilizarmos a expressão de Libâneo (2010) – é coletiva, mas antiestatal (tanto quanto antiempresarial). Posto que, para eles, a estrutura sobre a qual erguem-se essas grandes entidades era um problema em si mesma – como no aforismo jurídico: “fruits of the poisonous tree”.

Vivemos, hoje, num outro momento. A escola laica e universal se tornou um fato e a responsabilidade por sua manutenção – só para citar o nosso país – é, sobretudo, estatal. Aliás, mesmo a perspectiva de Ivan Illich, enraizada na segunda metade do século XX, nos oferece alguns limites de síntese. Pois, embora ele tenha se referido ao ensino público na América Latina, os últimos anos daquele mesmo século e a primeira década do século atu-

al, testemunharam o aprofundamento da crise na escola brasileira. A propósito, eu experimentei “pessoalmente” essa crise, posto que fui professor na rede pública de ensino (na D.R. de Ribeirão Preto-SP)

Entretanto, em que pese as circunstâncias que lhe são próprias, a interpretação desse autor austríaco nos conduz àquela questão-chave, qual seja: a desinstitucionalização do processo ensino/aprendizagem. Claro que esse processo pode significar uma pluralidade de coisas. Mas, a princípio, creio que podemos apontar o dilema da segmentação do espaço e do tempo social, introduzida pela escola; aliás, nos municiando, como uma referência suplementar, das ideias de Mariano Enguita.

Nesse sentido, se tal segmentação é contraproducente, nas circunstâncias em que Illich a pensava, o que se dirá das condições de existência da atual escola pública (por exemplo) no Estado de São Paulo? Como é possível criar um segmento de cinco horas e meia, num espaço inferior a um metro quadrado por aluno<sup>21</sup>? A escola, como também a segmentação, oferecendo más condições de trabalho, para professores e estudantes, mostra-se, quando consideramos a nossa própria realidade, bem mais perniciosa.

Além disso – e dando seguimento à necessária contextualização – uma “terceira escola” pode ser facilmente identificada quer naquele território paulista, quer na América do Norte, de Illich. Trata-se da escola de formação das classes dirigentes (ou parasitárias), a qual não nos permite esquecer a conhecida distinção entre Artes Liberais e Artes Mecânicas – nos currículos medievais –, destinadas a formar homens livres e servos, respectivamente. Assim, uma experiência como “Summerhill” (no Reino Unido) precisa ser levada em conta. Por outro lado, é possível que a mesma preocupação de Pierre Bourdieu (1998, p. 55), com relação às notórias “aptidões” dos filhos da classe parasitária para o aprendizado, devesse também nos ocupar:

O professor que, ao julgar aparentemente “dons inatos”, mede, pelos critérios do ethos da elite cultivada, condutas inspiradas por um ethos ascético do trabalho executado laboriosa e dificilmente, opõe dois tipos de relação com uma cultura à qual os indivíduos de meios sociais diferentes estão desigualmente destinados desde o nascimento. A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas [...].

Deste modo, o “fim da escola” – anelo de anarquis-

tas entre outros – deverá ser considerado somente após um conhecimento verdadeiramente empírico da escola, que se pretende destruir. Os 300 trabalhadores alfabetizados por Paulo Freire, em 1962, parecem apontar na direção oposta. Naquele caso, apenas a escola, com todos os problemas dela, poderia romper com o círculo vicioso do analfabetismo e a solução *deus ex-machina*, naquelas circunstâncias, demonstra que, às vezes, certos atores apropriam-se da instituição (especificamente a escola) e, desvirtuando suas funções torpes, conseguem dela um resultado inusitado. Além disso, o próprio Estado, ou melhor, a União – pois os caciques locais eram radicalmente contra alfabetizar sua clientela – com a resolução de apoiar o projeto de Paulo Freire<sup>22</sup>, nos indica a complexidade da questão.

Assim, desinstitucionalizar a educação pode ser um problema ou uma solução, sempre conforme o contexto. Além do mais, não deveríamos assumir uma posição extremamente generalista a ponto de pressupor a aplicação de um mesmo princípio para circunstâncias heterogêneas. Pois, um mesmo princípio seria o equivalente ético-filosófico do binômio mercado/Estado – esse, no plano econômico e administrativo. O próprio Método Paulo Freire se prestava a alfabetizar as pessoas tendo em conta suas vivências (e sofrimentos) individuais; e, então, talvez, não pudesse ser pensado exatamente como um “princípio de alfabetização” – ao invés, apenas como uma experiência bem sucedida.

Já com relação àquele dilema anterior, esse paradigma da árvore, que nos permite decodificar as relações hierárquicas e opressoras inseridas na escola (como também no Estado e no mercado), reserva ainda uma incógnita. Trata-se do debate acerca da educação no pensamento marxista e, em consequência dele, da questão acerca da preponderância do fator teórico sobre o prático ou, ao contrário, do prático sobre o teórico. A primeira hipótese (para a qual a teoria determina a prática) pode ser resumida pela concepção de uma “revolução cultural”. Segundo essa postura, deveríamos alterar as mentalidades – e, nesse sentido, a educação tem um papel preponderante – para que, em decorrência dessa alteração, as práticas também se alterassem (ENGUITA, 1993, p. 95). Por outro lado, na segunda hipótese, aquela para a qual a prática é quem determina a teoria, existiria uma minoria seleta e ativa responsável pelas mudanças sociais necessárias, posto que a ação social possui limites de escala (Ibidem, p. 94). Nesse sentido, a educação estaria a serviço dessa “minoría revolucionária”.

Se a hierarquia atravessa as três instituições apontadas (escola, mercado e Estado), resta saber, primeiro, o quanto a “arborescência” (a forma da hierarquização) é ubíqua. Tal-

vez, ao contrário, haja graus dessa arborescência atravessando cada uma daquelas instituições. Mas, num ou noutro caso, o adversário é o mesmo: essa “forma-árvore” e os anarquistas não enxergam a possibilidade de arrancar da escola, do mercado e do Estado essa forma, sem destruí-los com ela.

Entretanto – e aqui está a incógnita – destruir a escola sem destruir o mercado e o Estado levaria aos resultados almejados? Se a resposta fosse “não”, os anarquistas estariam assim no mesmo lugar em que estão os comunistas; e o inimigo seria o mesmo de sempre.

Para Ivan Illich (1985), a escola contemporânea não se distingue do mercado no sentido em que ela se tornou uma importante fonte para inversão de capital, operando em uníssono com a “engenharia do consumo”, que seria (para o autor) a vedete do capitalismo, no presente momento histórico. Indicando com números o peso da escola na economia norte-americana: 62 milhões nessa instituição, contra 80 milhões de pessoas trabalhando em outros lugares (Ibidem, p. 59), Illich ressalta a preponderância da escola na tarefa de alienar ou – talvez como consequência – de preparar as pessoas para viverem sob o julgo de instituições; do tipo arbóreo. Nas palavras do autor:

[...]. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo, ou dos meios de comunicação de massa têm importante papel na manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, [...] (Ibidem, p. 60).

No que se faz necessário – continua ele – que se comece a revolução (política e econômica) pela própria escola, cuja centralidade no processo de opressão/alienação humana é indiscutível, ao invés de elegerem-se outras questões, tradicionalmente prioritárias (no ideário marxista, por exemplo). Mesmo porque, a capacidade de autodefesa, dessa instituição, estaria muito aquém daquela apresentada por algumas outras:

Os riscos de uma revolta contra a escola são imprevisíveis, mas são menos horríveis que os riscos de uma revolução que principiasse em qualquer outra grande instituição. A escola ainda não está organizada para a autoproteção tão eficazmente quanto um Estado-nação ou uma grande corporação. A libertação das amarras da escola poderia acontecer sem derramamento de sangue. As represálias dos inspetores escolares e dos seus aliados nas cortes e agências de empregos poderão assumir formas cruéis contra o transgressor individual, especialmente se for pobre, mas serão impotentes contra o surgimento de um movimento de massa. (ILLICH, 1985, p. 62)

Penso que, nesse ponto, Illich não considerou, com devido cuidado, o advento de um Napoleão Bonaparte para

essa sua Revolução Francesa da Educação.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma reflexão como esta, acerca da desescolarização, aplicada às escolas públicas paulistas, ou mesmo sobre as escolas públicas brasileiras, nos impõe um desafio injusto: determinar a finalidade da instituição-escola no contexto da sociedade do conhecimento. Se parece óbvio que economias amparadas principalmente no setor primário estão fadadas à dependência (em relação ao mercado externo) e que as economias industriais perderam o seu protagonismo – a composição do PIB das 10 maiores economias do mundo comprova isso –, por outro lado, o papel da escola pública na composição orgânica desse “capital inteligente”<sup>23</sup> é duvidosa – embora Illich, como dissemos, afirmasse ser escola um complemento necessário da “engenharia do consumo”. De fato, algumas avaliações externas, como o SARESP<sup>24</sup>, indicam a precariedade da formação dos estudantes, nesse caso, na Rede Pública de Ensino paulista.

Talvez a falácia, aqui, consista em considerar a escola (em si) como uma barreira ao pleno desempenho das qualidades humanas; ou mesmo à acumulação de capital. Não são as péssimas condições das escolas paulistas – testemunhadas pelo autor deste texto – que podem nos contar sobre a importância e sobre o futuro da escola. Sim, futuro! Pois o passado dessa instituição será repetidamente recontado pelo historiador: como compete ao seu ofício. Ao que devemos também nos ater, antes de sermos contagiados por algumas leituras pessimistas; sem nos entorpecermos, por outro lado, pelas leituras otimistas.

Aliás, o próprio pensamento de Illich outra coisa não é que o produto de um tempo de crise. A crise da instituição escola, somada ao mal-estar que se abateu sobre toda uma geração – da qual Illich faz parte. Crise como a que vivemos também aqui (nas escolas), cujos sintomas: assédio moral, greves sucessivas, ocupação de escolas (pelos estudantes), corte das verbas<sup>25</sup>, se acumulam já nos últimos anos desde a publicação do livro “Sociedade sem escolas” (ILLICH, 1985). Crise enfim, que talvez seja ultrapassada sem destruir a escola; ao menos não totalmente.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATALHA de classe. **A classe operária**, Rio de Janeiro, p. 1, 25 ago. 1928.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida J. Gouveia. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado: investigações de Antropologia Política**. Tradução de Bernardo Frey. Porto: Afrontamento, 1979.
- COOMBS, Philip Hall; PROSSER, Roy; MANZOOR, Ahmed. **New paths to learning for rural children and youth**. New York: International Council for Education Development, 1973.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia P. Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. Vol. 1.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Nuno Garcia Lopes. Lisboa: Edições 70, 2009.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- EVANGELISTA, Olinda. “Ação católica e formação docente na década de 1930”. **Educação e Filosofia**, Uberlândia-MG, v. 16, n. 31, p. 9-28, jan./jun. 2002.
- FAULKNER, William Cuthbert. **As I lay dying. [s.l.]: Global Grey, 2015**. E-Book. Public Domain. Disponível em: <<http://www.globalgreybooks.com>>. Acesso em: 27 fev. 2016.
- FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução de Celso P. Ferraz de Carvalho e Miguel H. Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramalheite. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GALLO, Sílvia. “Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna”. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 24, n. 2, p. 241-251, maio/ago. 2013.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KHOURY, Yara Maria Aun. **Edgard Leuenroth; uma voz libertária: imprensa, memória e militância anarco-sindicalistas**. 1988. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, FFLCH, USP, São Paulo-SP.

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi. **O Leopardo**. Tradução de Rui Cabeçadas. 3. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MARX, Karl. **O dezoito de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélcio Schneider. Prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **Los nombres de la historia: una poética del saber**. Traducción de Viviana Claudia Ackerman. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.

SACRISTÁN, José Giméno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Rodrigo Rosa. **Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, USP, São Paulo-SP.

UNESCO. **Texto base: Convenção de 2003 para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. Paris, 2012. Disponível em: < [http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/2003\\_Convention-Basic\\_texts\\_version\\_2012-PT.pdf](http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/2003_Convention-Basic_texts_version_2012-PT.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2016.

ZANVETTOR, Gabriel. **SP: Alckmin fecha 2.700 salas de aula**. Disponível em: <<http://www.carosamigos.com.br/index.php/politica-2/4812-sp-alckmin-fecha-2700-salas-de-aula>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

## Notas de Fim:

1- “Jewel para na nascente, pega o cantil no ramo do salgueiro e bebe”. (trad. nossa)

2- “As tortas acabaram dando certo. Dependemos demais de nossas galinhas. As poucas que restaram depois dos gambás e tal põem muitos ovos”. (trad. nossa).

3- Uma definição corrente de Cultura Imaterial pode ser encontrada na convenção internacional adotada pelo Brasil: “Entende-se por ‘patrimônio cultural imaterial’ as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.” (UNESCO, 2016, p. 5)

4- O sentido, aqui, não é o mesmo daquele adotado por Philippe Perrenoud.

5- Cabe destacar que, para o francês, “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio ao qual se destina particularmente.” (DURKHEIM, 2009, p. 53)

6- Esse historiador teria alterado a maneira de seu encarar as temporalidades, sugerindo que, para além de um tempo dos eventos, existia um tempo das instituições (o que nos interessa diretamente) entre outros: “[...] Sin duda la lógica de este silogismo es clara: desplazar el acontecimiento, colocarlo al final, en el borde del blanco que separa el libro de su conclusión, es transformarlo en su propia metáfora. Entendemos que la muerte desplazada de Felipe II metaforiza la muerte de cierta historia, le de los acontecimientos y los reyes. [...] Podríamos leer en esta escena la metáfora simple de una revolución copernicana de la historia: un desplazamiento de la historia de los reyes a la del mar, entendiendo con ello la historia de los espacios de civilización, de las largas duraciones de la vida de las masas y de las dinámicas del desenvolvimiento económico.” (RANCIÈRE, 1993, p. 20-21).

7- Trata-se do conceito sociológico segundo o qual a cada novo integrante do grande “jogo” social, as ideias e valores correntes devem ser repassados (novamente) para o mesmo integrante (BERGER; LUCKMANN, 1974). Assim ele saberá como se comportar adequadamente; mesmo que escolha não se adequar.



8- A criança ainda não é um sujeito pleno e, portanto, não é absolutamente “individualizável”, ou melhor, está ainda nos primeiros estágios da subjetivação.

9- No mesmo sentido em que Sacristán parte da norma (a regra) para alcançar, como desdobramento da mesma, a normalidade: “Na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural”. (1998, p. 112)

10- Essa é uma referência à nomenclatura utilizada pelo jornal de esquerda *A Classe Operária*: “O Bloco Operário Camponez colloca a batalha eleitoral num terreno de classe. Toda sua campanha visa traçar uma linha de demarcação bem clara entre as classes laboriosas, a cuja frente se acha o proletariado propriamente dito, e as classes parasitárias e exploradoras, a cuja frente se acha a burguesia propriamente dita.” (BATALHA, 1928, p. 01)

11- “Artigo 2.º – O ensino secundário será ministrado em dois ciclos [sic]. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.” (DECRETO-LEI N. 4.244 de 9 de abril de 1942, ou Lei Orgânica do Ensino Secundário).

12- “Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. (MARX, 2011, p. 25).

13- “Uma criança adquire um vocabulário substancial em casa, antes de ir à escola, uma filha aprende a cuidar de crianças e a cozinhar a partir da observação e da ajuda a sua mãe, um filho adquire competências profissionais de seu pai e crianças e adolescentes aprendem com seus pares”. (trad. nossa)

14- Uma ideia muito frequente, e também muito simplista, tem sido repetida ad nauseam, na atualidade. Segundo dizem, o Estado deixa de construir escolas para construir presídios. Outra variante é que investindo-se em educação, deixa de se investir em presídios. Por exemplo: BRASIL gasta com presos quase o triplo do custo por aluno. O Globo, 20 nov. 2011. [S.l.]. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-gasta-com-presos-quase-triplo-do-custo-por-aluno-3283167>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

15- “A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.” (BRASIL, 2013, p. 16).

16- “É provável que por um efeito de inércia cultural continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’ [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 41).

17- “O processo de industrialização dos Estados Unidos oferece uma experiência incomparável para a análise da assimilação da população às novas relações industriais por meio a escola.” (ENGUITA, 1989, p. 121)

18- O que não implica dizermos que ela é um retrato da sociedade, pois admitimos ser óbvio o fato de que algum grau de autonomia a escola apresenta: “A originalidade de Durkheim foi a de mostrar que, apesar desse ‘subsistema’ ser dependente do todo social, ele tem, mesmo assim, as características estruturais próprias a todo sistema social, o que lhe dá uma ‘autonomia relativa.’” (FILLOUX, 2010, p. 17).

19- O conceito de Disciplina, proposto por Foucault (2004), indica as homologias entre as instituições militares, hospitalares e prisionais. Enguita retoma essa tese, indicando a escola como um outro espaço disciplinar. Sobre a Disciplina na escola, diz ele: “Centenas de milhões de crianças e jovens vão todos os dias à escola no mundo. Acodem a elas cinco dias por semana, trinta ou mais semanas por ano [...]. Permanecem no recinto escolar cinco, seis ou mais horas diárias, mas a sombra da escola se estende para além disso, projetando-se diretamente sobre boa parte de suas horas não escolares [...]. A frequência à escola é obrigatória, legalmente compulsória. Nem sequer existe a possibilidade de evitá-la mediante a certificação de se estar de posse das capacidades, conhecimentos e habilidades que se supõe ela gera ou transmite, [...]. Nenhuma outra instituição social, exceto os exércitos de serviço obrigatório – que não existem em todos os países nem afetam o gênero feminino – apresenta esta característica de enquadramento obrigatório de toda a população. Outras instituições totais, das quais os internos não se podem livrar, tais como as prisões e os manicômios, afetam apenas a grupos proporcionalmente reduzidos da população.” (ENGUITA, 1989, p. 157).

20- Essa é uma proposição de Bakunin: “Mas à preocupação de Bakunin com a emancipação intelectual sobrepõe-se a necessidade da emancipação econômica, ‘matriz de todas as demais emancipações’. Esse raciocínio leva-o a afirmar que a educação integral na sociedade atual é impossível devido ao grau de exploração e de fadiga dos trabalhadores [...]”. (SILVA, 2013, p. 73). Portanto, devemos contextualizar essa exploração. Ora. Quem leu “O Capital” conhece minimamente a miséria na qual estava lançado o proletariado. No séc. XIX não havia leis que garantiam as oito horas de trabalho por dia, as férias, a proibição de trabalho infantil, entre outros direitos. Se atualmente, com essas leis, a vida do trabalhador é estafante, tentem imaginar se seria viável uma rotina de “trabalho e escola” – comum atualmente.

21- Cinco horas e meia (07:00–12:20) é o tempo do aluno, no Ensino Básico, dentro das dependências da escola. No que tange ao espaço das salas de aula, no ano de 2015, em salas com 40, 50, 60 metros quadrados, foram matriculados 50, 70 – e até 85 alunos, conforme vê-se na “lista de chamada” anexada na matéria de Rafael Zanvettor (ZANVETTOR, 2015).

22- “Seu movimento começou em 1962 no Nordeste, a região mais pobre do Brasil – 15 milhões de analfabetos sobre 25 milhões de habitantes. Neste momento, a ‘Aliança para o Progresso’, que fazia da miséria do Nordeste seu ‘leitmotiv’ no Brasil, interessou-se pela experiência realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte (interesse que teve seu fim pouco tempo depois da própria experiência). Os resultados obtidos – 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias – impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas; igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000

círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (Cada círculo educava, em dois meses, 30 alunos).” (FREIRE, 1979, p. 11).

23- Estou pensando aqui na própria Sociedade do Conhecimento e nas economias dos setores terciário e quaternário.

24- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

25- Só para ilustrar esse ponto, na Escola Estadual Deputado José Costa, na qual o autor do texto trabalhou, em 2014 as verbas foram suspensas pelo Governo do Estado, no final daquele ano e, portanto, após as eleições. Em consequência, os banheiros sequer possuíam papel higiênico ou o detergente com o qual professores lavavam suas mãos (sujas com o pó do giz).

---

### **Correspondência do autor:**

*Elias Coimbra da Silva*  
e-mail: coimbraelias@hotmail.com

---

Artigo *recebido* em: 16/03/2016

Revisado pelos autores em: 07/06/2016

Accito para publicação em: 12/08/2016