

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

DANIELA DIAS MARINHO

**EDUCAÇÃO PARA VIVER: CONTRA A REPRODUÇÃO DA
SOBREVIVÊNCIA NAS ESCOLAS. Elementos dos fundamentos
sociais da escola e da educação.**

São Paulo
Junho de 2014

DANIELA DIAS MARINHO

**EDUCAÇÃO PARA VIVER: CONTRA A REPRODUÇÃO DA
SOBREVIVÊNCIA NAS ESCOLAS. Elementos dos fundamentos
sociais da escola e da educação.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amélia Luisa Damiani

São Paulo
Junho de 2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

DANIELA DIAS MARINHO

EDUCAÇÃO PARA VIVER: CONTRA A REPRODUÇÃO DA SOBREVIVÊNCIA NAS ESCOLAS. Elementos dos fundamentos sociais da escola e da educação.

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À professora Amélia Luisa por criar a oportunidade de criação.

Aos professores Odette Seabra, Heinz Dieter e Sandra Lencione pelos ensinamentos valiosos.

Aos colegas do grupo de estudos dos Situacionistas e do grupo de estudos da alienação, no Labor, sem os quais seria impossível haver qualquer movimento do pensamento.

À minha família pelo incentivo e dedicação.

Aos meus amigos por tornarem tudo mais suportável.

Ao Márcio e Ulisses pelo amor e amizade.

À quem leu este trabalho, porque sem a sua leitura e crítica ele é só um livro na prateleira juntando pó.

À quem sonha, deseja e pensa o impossível.

RESUMO

MARINHO, Daniela Dias. **Educação para viver: contra a sobrevivência nas escolas. Elementos dos fundamentos sociais da escola e da educação.** 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Nesta pesquisa estabelecemos elementos dos fundamentos sociais da escola e da educação com o objetivo de compreender a re-produção das relações sociais de produção que se generalizam até o cotidiano e produzem e são produzidas por um espaço e tempo separados. Falamos em fundamentos sociais porque seria impossível pensar em qualquer mudança qualitativa da educação sem pensarmos numa mudança social. Este é um estudo desenvolvido através da Teoria da Implicação, utilizada por Remi Hess em suas análises de instituições e teve como base teórica-metodológica as obras de Henri Lefebvre, Karl Marx e os Situacionistas, principalmente Guy Debord e Raoul Vaneigem, sendo a dialética essencial para que se priorizasse o movimento conflituoso de uma totalidade. A linguagem dessa pesquisa é definida pelos conceitos lefebvrianos e situacionistas, daí conceitos como o de re-produção das relações sociais de produção, possível-impossível, tempo-espaço do vivido, sob(re)vida são de extrema importância no desenvolvimento da dissertação. A escola, como objetividade que re-produz as relações sociais, na lógica da economia, tem como sujeito a educação, que torna-se sinônimo de escola e sua contradição, deteriorando a educação. Na realidade urbana atual, lutarmos por uma boa escola é lutar por mais desigualdade transvestida de igualdade formal, por divisão do trabalho, por uma sociedade de classes, enfim, é lutar pela reificação. A escola urbana cada vez mais faz parte do cotidiano, que é um nível do fenômeno urbano, e nessa repetição do cotidiano a escola e a educação tem as suas rupturas. Este é um momento em que se torna necessário discutir os limites da escola e da educação numa conjuntura em que a alienação social permite a re-produção de uma sociedade onde seu meio e seu fim é a economia e não a felicidade das pessoas. Apenas sob(re)viver, que no conceito apresentado por Raoul Vaneigem significa a negação da vida, não é aceitável e por isso queremos uma educação que seja para a vida.

Palavras-Chave: 1 – Escola e Educação, 2 – Tempo-Espaço Urbano, 3 – Re-produção das relações sociais de produção, 4 – Cotidiano, 5 – Vida e Sob(re)vida

Abstract

MARINHO, Daniela Dias. **Education for life: against survival at schools. Elements of social foundations of the school and education.** 2014. 85 f. Dissertation (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

This research establishes elements of the social foundations of the school and education in order to understand the re-production of social relations of production which generalizes to everyday life and produces and is produced by a separated space and time. We talk about social foundations because it would be impossible to think of any qualitative change in education without thinking about social change. This is a study developed based on the Theory of Implication, used by Remi Hess in his analysis of institutions. The study was theoretically and methodologically directed by the studies of Henri Lefebvre, Karl Marx and the Situationists, especially Guy Debord and Raoul Vaneigem, being dialectic the most essential basis so the conflicting movement of totality would arise. The language of this study is defined by concepts by Lefebvre and the Situationists, so concepts such as re-production of social relations of production, possible-impossible, lived space-time, survival, are of utmost importance in the development of this dissertation. The school as an objectivity that re-produces social relations, in the logic of the economy, has the education as a subject that becomes synonymous with school and in this movement it's its contradiction and deterioration. In the current urban reality, fight for the right of a good school is fight for more inequality disguised as formal equality, division of labor, class society, in short, it is fighting for reification. The urban school is increasingly becoming a part of everyday life, which is a level of the urban phenomenon, and this repetition in school and education have rupture moments. This is the moment when it becomes necessary to discuss the limits of school and education in an environment where social alienation enables the re-production of a society where economy is its means and its end and not people's happiness. Survival is a concept developed by Raoul Vaneigem meaning the negation of life. Survival is not acceptable, we want education for life.

Key words: 1 - School and Education, 2 - Urban Space-Time, 3 - Re-production of social relations of production, 4 - Everyday, 5 - Life and Survival

SUMÁRIO

1 Introdução e observações de método	8
2 Eu, professora	12
3 Escola: uma instituição da separação	19
4 Escola e sacrifício: do trabalho forçado ao sacrifício consentido	31
5 A culpa é do professor	38
6 Alienação	45
7 Aos estudantes	52
8 Programa, Projeto, Trajeto	58
9 A escola e o urbano	65
10 Conclusão	76
Bibliografia	79
Anexo	82

Introdução e observações de método

“Il faut que je parle et que je me parle. Je ne suis qu’exprimé, parlé. Je puis me parler à faux, et je deviens ce que me dis. Je me parle tel que je ne suis pas et je deviens ce que je me dis, je suis celui et ce que je parle. Je suis un autre”.

(Henri Lefebvre – Au-delà du structuralisme – referência a Arthur Rimbaud “je est un autre”)

Este trabalho é acima de tudo um trabalho de crítica social, baseando-se numa reflexão do tempo e do espaço urbano, e numa estratégia possível-impossível no sentido de criar possibilidade para o tempo-espaço vivido.

A perspectiva que o move é o de compreender as relações que se dão no espaço urbano, pensando o cotidiano, na tentativa de encontrar as rupturas nessas relações.

Não é um trabalho de esclarecimento, o método não é positivista, nem quantitativo e no movimento conflituoso da realidade nem tudo se ilumina em razão positiva. Não vou dar receita de nada, seria fácil se houvesse uma forma de simplesmente “consertar” o mundo para que o real prevalecesse sobre o falso. Porém, no movimento entre o falso e o verdadeiro, em que o falso pode parecer verdadeiro e o verdadeiro pode ser um momento do que é falso, nossa consciência das coisas não existe à priori, então não pode ser ontologizada. Precisamos aprender a crítica radical.

A minha maior preocupação teórica e metodológica foi a de que esse trabalho não se mostrasse de cara como algo falso, assim como diz Guy Debord no prefácio à 4ª edição italiana de “A Sociedade do Espetáculo”:

“Uma teoria concebida com a finalidade de se tornar geral deve evitar, antes de tudo, aparecer como visivelmente falsa; logo, não se deve expor ao risco de ser desmentida pela sequência dos fatos. Mas também é preciso que seja uma teoria perfeitamente inadmissível. Que ela possa declarar mal diante da estupefação indignada de todos os que acham bom, o próprio âmago do mundo existente, do qual ela descobriu a natureza exata.” (DEBORD, 2003, pp 150 e 151)

Assim, este trabalho não esclarece, não encerra discussões, não mostra apenas um caminho possível.

Tento não me perder nas próprias palavras, já que palavras também são formas ideológicas, capazes de reduzir e tornar parcial a realidade. Termina com um

trabalho escrito com um medo de usar palavras que mistifiquem o pensamento e a prática.

Com todas essas preocupações em mente, este trabalho ainda tenta alcançar o “status” de um trabalho científico, e por isso fiz um recorte, com o cuidado de não recortar banalizando ainda mais o tempo-espaço (ou tempo e espaço) em que vivemos.

A intenção foi a de não fragmentar o fenômeno urbano que manifesta uma universalidade, levantei problemáticas sem que para isso concretizasse saberes que pensamos já termos adquirido. Este trabalho não reproduz uma instituição apesar de ter sido realizado sob os parâmetros de uma.

O recorte é muito perigoso, pode tornar-se algo totalitário e autoritário. Lefebvre diz em “A Revolução Urbana”:

“A noção de objeto científico, cômoda e fácil, implica uma vontade simplificadora que esconde, talvez, uma outra vontade: uma estratégia de fragmentação, visando a proclamação de um Modelo unitário e sintético, logo, autoritário”.(LEFEBVRE, 2008, p. 58)

Portanto, não busquei em meu recorte uma ordem a ser seguida, mas sim a compreensão do fenômeno em suas ordens e conflitos, em sua totalidade. O recorte, que neste caso é a escola e a educação no fenômeno urbano não é a coisa mais importante nesse trabalho. A realidade e a sua crítica o é.

Penso o urbano através das práticas da e na escola. Esse recorte tem seu lado subjetivo, mas também aparece com toda potência como cotidiano, se expandindo em diferentes níveis. Sou estudante há 26 anos e professora há 3. Estou totalmente implicada na realidade das escolas, e tenho experiência em escolas particulares e públicas. Atualmente sou estudante de geografia da FFLCH – USP e professora de Geografia em uma escola municipal de São Paulo. Essa implicação facilitou minhas reflexões no sentido de que eu pude analisar tudo “de dentro”, sentir as tensões e viver as experiências. Escrevo sem muito medo de dizer as coisas que digo porque eu as tenho num plano da percepção, mas também do teórico, depois de aproximadamente 10 anos participando de grupos de estudos e pensando sobre o fenômeno o qual teorizei a seguir. Porém, a implicação também dificulta a reflexão, porque ela muitas vezes nos tira do plano teórico e nos faz pensar apenas com as emoções. A implicação pode dificultar a crítica, porque essa crítica inclui a nós mesmos. É difícil ter que olhar para o próprio “umbigo”. Ainda

assim, esse tipo de implicação foi de extrema importância para as críticas e reflexões deste trabalho e para que o recorte-objeto não fosse totalizante. Os grupos de estudos e aulas da pós ajudaram a alcançar o afastamento necessário, enquanto as orientações que recebi durante a qualificação da tese foram essenciais para que eu mergulhasse novamente em meu próprio cotidiano e nas práticas que ocorriam na escola sem medo de me perder teoricamente. Também entrevistei dezenas de colegas e estudantes para que assim eu tivesse acesso à percepção de outras pessoas e não apenas a minha.

Considerarei importante pensar a escola porque é uma instituição que vem mudando de acordo com o processo de urbanização e em relação a esse processo. Essa tese vai considerar que a escola, cada vez mais, torna-se parte do cotidiano consolidado como estratégia de classe, que reifica a reprodução das relações sociais de produção, relações que modificam e são modificadas pelo processo de urbanização.

Porém, todo objeto deve ser provisório, e por isso, ele só serve nesse momento, como forma de crítica, e não como uma finalidade.

Espero, então, que esse trabalho cause algum estranhamento a quem está muito acostumado com as sínteses do nada, quer dizer, às leituras que tudo dizem, e nada significam.

Mais uma observação de método é necessária antes que prossigamos. Este trabalho utiliza um método desenvolvido pelos situacionistas entre as décadas de 50 e 60 chamado de Teoria do Desvio. No desvio alteramos o lugar de formas para que seus conteúdos possam ser apropriados como quisermos. É uma tentativa de fugir a uma ordem fixada pelo abuso da linguagem, onde a língua e as imagens já não nos representam, por estarem corrompidas ideologicamente. O desvio foge de uma alienação da linguagem, utilizando a própria língua.

Portanto, este trabalho tem pensamentos cujos significados foram ressignificados para que tivessem outros referenciais e outras relações. Todas as citações são partes fluídas e não um trabalho de retórica ou de estudo do autor. A citação, ao ser retirada se sua obra original perde o que o autor queria dizer, e passa a significar outra coisa. Tentar usar uma citação para justificar uma ideia própria ou para refutar uma ideia do autor seria um erro, porque a obra do autor é muito mais ampla do que apenas a citação. A citação, então, deverá ser lida como uma parte do pensamento em movimento, como algo provisório, que pode ser mudado de

contexto, independente de seu contexto original, a fim de subverter ideias já cristalizadas e a própria língua. A citação e meu texto próprio são a mesma coisa e no meu texto próprio transita algum movimento do pensamento de outros autores.

A ordem dos textos também não é importante. O trabalho tem sentido como um todo, todas as suas ideias têm um sentido, e a ordem não interfere nesse sentido. Tirar os textos da ordem que eu mesma propus pode trazer outro movimento também válido para se compreender os fenômenos que concernem esta tese, e mais uma vez, se desvia da linguagem que, ela mesma, tem uma ordem imposta.

Gostaria muito de que esse trabalho não fosse um trabalho, mas sim uma obra, para que fosse apropriada por todos que assim o desejarem. Ainda assim ele é mais um trabalho do que uma obra. Foi escrito sob intensa pressão social. É um trabalho perturbado por prazos e necessidades, perturbado pelo meu trabalho como docente, pelos meus compromissos de família e de estudante. É um trabalho escrito no nível da sobrevivência, e ainda assim espero que ele seja uma obra. São esses desejos de beleza e vida que ainda tornam possível escrever e esperar que algum dia o ensino, a educação, seja também uma obra, seja algo para a vida.

Eu, professora

“A educação é verdadeiramente esgotante. E isso não choca ninguém? É assim tão difícil viver em companhia de crianças?”

(Jules Celma – Diário de um educador)

A decisão de eu me tornar uma professora foi algo que aconteceu quase sem querer, e quase sem decidir. A verdade é que no final da década de 90 eu estava no ensino médio, numa escola particular, e tive sorte de ter aulas com ótimos professores que me apresentaram livros e ideias que eu nunca teria acessado se não fosse por eles. Veja bem, nem todos eram ótimos, mas alguns eram especiais pela inteligência que eu muito admirava. Eu, não sendo autodidata, sempre precisei da relação professor-estudante para aprender e por isso tenho o maior respeito por todos os que se dedicaram a me tornar menos ignorante. Além disso, eu me adaptei bem à escola por gostar de aprender os saberes enciclopédicos, e por ter uma turma de amigos que me apoiava em não querer ser igual a todo mundo (quer dizer, se você não se vestir de uma certa forma, não falar de uma certa forma, os colegas da escola podem ser cruéis, existem padrões do que é ser “legal” e respeitado). Nas entrevistas que fiz, conversei com muitas pessoas que foram realmente infelizes por todo o período em que foram obrigadas a frequentar a escola, mas eu realmente não tive grandes problemas (além do problema de acordar muito cedo), e assim cresci entusiasmada com a profissão de ensinar. Com 17 anos eu comecei a dar aulas de inglês para crianças numa escola de idiomas, mas nessa época eu ainda não tinha personificado o “ser professora”, eu apenas aplicava as técnicas da escola de idiomas e não me sentia uma educadora.

Na hora de escolher uma faculdade eu não sabia se queria ser desenhista, bióloga ou professora, então escolhi Geografia porque pensei que eu poderia ser tudo isso estudando Geografia. É claro que a faculdade não foi nada do que eu esperava, mas foi ainda melhor, me fazendo ter ainda mais admiração pela maioria dos professores. Quando eu entrei na faculdade eu parei de trabalhar. Tive sorte de não precisar até o último ano de faculdade, quando voltei a dar aulas de inglês.

Durante o curso de licenciatura comecei a me desmotivar pela carreira docente. Pensei que as discussões nas disciplinas eram muito superficiais e o estágio, que fiz numa escola estadual, me tirou de vez a vontade de ensinar. O que eu vi foram vários professores sem um pinga de respeito pelos estudantes, que faltavam muito, não preparavam as aulas, estavam cansados, davam aula em dois

ou três períodos. Pensei: “eu não sou melhor do que esses professores, e se eu seguir essa carreira provavelmente vou ficar igual a eles”. Em uma entrevista com uma professora, colega minha, ela relatou algo semelhante, disse que o desleixe dos professores na escola onde ela fez estágio também a desmotivou.

Passei alguns anos trabalhando no setor financeiro de uma empresa, mas precisei mudar de emprego e com 28 anos, em 2011 eu consegui vaga numa escola particular bem pequena (tinha apenas 5 salas funcionando no período da manhã, referentes ao ensino fundamental II) na zona norte de São Paulo.

Fiquei apenas 3 meses nessa escola (de outubro a dezembro). Eu era a quarta professora de Geografia a passar por aquela escola naquele ano e por isso demorou um pouco para que os estudantes acreditassem na minha intenção de ficar e fazer um trabalho sério. Apesar da minha insegurança, por eu estar fazendo algo de novo, eu me esforçava para que as aulas fossem agradáveis e eles pudessem confiar no meu conhecimento. A escola tinha um método apostilado, quer dizer, tínhamos que seguir uma apostila, que determinava como as aulas deveriam ser. Além disso, a diretora e dona da escola havia me orientado que a apostila inteira deveria ser lida com os alunos e que todos os dias deveria ter lição de casa. Assim, todos os dias havia leitura compartilhada, e eu preparava aulas expositivas, por achar importante não ter apenas a apostila como referência. Eram duas aulas por semana, e a própria estrutura da escola não permitia fugir muito do tradicional conteudismo, baseado em apostilas criadas por uma empresa cujo objetivo era parecer ser uma empresa boa por preparar bem os alunos para entrarem nas melhores universidades (quer dizer, as universidades públicas). A FUVEST acabou definindo muito do conteúdo (tipo de conhecimento) que é disseminado pelas escolas.

A indisciplina dos alunos me assustou um pouco e aguentar a última aula, momento em que estavam mais agitados era quase insuportável. Apesar de dar aulas apenas 3 dias por semana, todo final de semana eu já estava sem voz, porque a docência exige muito da voz do professor, chega a ser insalubre. Porém, o que eu pensei que era muita indisciplina nessa escola, hoje em dia eu vejo que era pouca. Era muito pouco se comparado com o tipo de indisciplina que eu lido hoje em dia numa escola municipal.

Além desse choque de ter que lidar com 30 a 35 adolescentes com toda a sua adolescência à flor da pele, acontecendo sem parar, eu me chatee com

algumas práticas da escola que parecem ser comuns. Trabalhei muito de graça. Pelo tipo de trabalho que é o do professor, envolvendo trabalho físico e intelectual, além do envolvimento emocional com os estudantes, fica mais difícil separar o quanto realmente se trabalha para que nisso possa ser colocado um preço. Também não há esforço para que um salário justo seja definido, inclusive já li artigos dizendo que professor deve trabalhar por amor, pouco importando o quanto ganha. Daí que muita gente fica contra o professor quando este coloca “dinheiro” acima da “educação”. No período de três meses eu fui convocada a ir à escola trabalhar fora de meu período por volta de 5 vezes. Precisei ir à tarde para reuniões, para organização de evento da escola. Às sextas-feiras eu só tinha as 2 primeiras aulas e a última, como o período tem 6 aulas, e não compensava eu ir para casa após as 2 primeiras aulas e voltar para a última, eu ficava na própria escola nesse período entre as aulas, o que é chamado de “janela”. Aproveitava esse horário não remunerado para deixar os diários em dia, mas muitas vezes entrei em sala de aula para substituir o professor de informática que estava deixando a escola. Também trabalhei de sábado o dia todo, em troca de um vale de R\$ 14,00 a ser gasto apenas no próprio evento da escola. Vi injustiça no sistema de notas, havia subjetividade na hora de definir as notas dos familiares dos donos da escola e vi injustiça nos salários, apesar de um professor me assegurar que aquela era a escola que melhor pagava na região.

Passei no concurso para dar aula na prefeitura de São Paulo e em janeiro de 2012 eu passei a trabalhar apenas na escola municipal, onde estou até hoje. É uma escola na zona norte de São Paulo, bem localizada por estar num bairro que se valorizou muito, do ponto de vista imobiliário, e estar cercada de estruturas como bancos, mercados, pontos de ônibus, etc.

Quando comecei a trabalhar nessa escola, em 2012, havia 14 salas de aula funcionando no período da manhã, período que comporta o ensino fundamental II, de 5ª a 8ª série, que neste ano de 2014 passou a ser chamado 6º a 9º ano. Entre 2004 e 2006 foram aprovadas leis para ampliar o ensino fundamental (e obrigatório) no Brasil de 8 para 9 anos, o que significa que as crianças de 6 anos não iriam mais para as escolas de educação infantil, onde ficavam período integral. Com 6 anos completos a criança passa a frequentar escolas de ensino fundamental, onde fica por pelo menos 9 anos, quer dizer, houve uma mudança de prédios, e de obrigatoriedade do ensino a partir dos 6 anos. Antes era “opcional”, apesar de não

ser uma opção real não colocar o filho menor de 6 anos na escola se os pais precisam trabalhar. O sistema seriado foi substituído pelo de ciclos, visando uma avaliação contínua do estudante onde a reprovação não fosse utilizada como punição, mas como método pedagógico de melhorar o aproveitamento escolar do estudante que não desenvolvesse seu potencial após um ciclo de 4 anos. Esta também foi uma forma de diminuir a evasão escolar que é maior entre estudantes que por reprovarem ficam em descompasso convivendo com uma turma mais jovem que ele. Onde eu trabalho, as crianças que foram enviadas para a escola fundamental com 6 anos foram prejudicadas com essa mudança, visto que a escola não alterou nada em sua estrutura para recebê-las. As carteiras usadas pelas crianças de 6 anos são as mesmas utilizadas pelos adolescentes de 14, 15 anos, não há brinquedoteca, e essas são algumas das reclamações que ouvi de meus colegas que trabalham com as crianças. Para os adolescentes, a falta de reprovação fez com que aumentasse a apatia de muitos perante as atividades propostas pelos professores e também fez com que aumentasse a indisciplina, visto que apesar de novas propostas a escola permanece a mesma em suas práticas. Os ciclos, apesar de condizerem com uma proposta pedagógica séria, são um nome diferente para as séries, já que os estudantes continuam divididos por idade, e não por habilidades, separados em salas cheias onde quem não se adapta a esse tipo de aprendizagem terá pouca chance de vir a aprender.

Ano passado, com uma nova eleição, o prefeito eleito alterou a configuração dos ciclos, mudando nomes e que anos pertencem a que ciclo (antes haviam 2 e agora há 3). Também determinou que deveria haver lição de casa todos os dias e que a possibilidade de reprovação ano a ano fosse retomada. A discussão sobre reprovação é longa, e pedagogicamente tem seus pontos positivos e negativos, mas em geral os professores aprovam a possibilidade de educar através do preceito de que toda ação tem uma consequência, portanto quem não estuda, reprova. Muitos pais também aprovam a reprovação, porque acreditam que é melhor o filho frequentar a escola por mais algum tempo do que ficar na rua sem fazer nada. Alguns pais até já reclamaram quando seus filhos foram aprovados ao final do ciclo. Outra novidade deste novo governo (mas que vem sendo implantada desde governos anteriores), é a substituição de diários de papel por um sistema informatizado que dá possibilidade dos pais acompanharem o desempenho dos filhos pela internet.

Todo ano há mudanças, que muitas vezes muda mais um nome do que a prática escolar, mas o descontentamento dos trabalhadores e a falta de perspectiva dos estudantes continuam.

Essa escola, onde trabalho atualmente, é uma escola bem grande, com 2 andares e um subsolo que as pessoas chamam de “porão” (onde também tem salas de aula). Não há elevador e os professores sobem e descem escadas diariamente, causando um desconforto físico e o perigo diário de cair das escadas. Nas escadas também corremos o risco de levar cuspe e/ou água na cabeça, mas isso não é frequente. Essa escola tem 2 quadras, sendo uma boa, sala de vídeo, sala de informática e sala de leitura (uma mini biblioteca onde eles tem aula diferenciada sobre os gêneros textuais) sendo que gosto bastante da sala de leitura, o que me faz gostar da ideia de salas ambientes, apesar de saber que isso também tem seus positivos e negativos.

Um dos problemas da escola é conseguir manter os estudantes dentro das salas de aula, porque eles adoram a “liberdade” de sair da sala e se possível demorar bastante a voltar. Manter os estudantes em sala é uma forma de diminuir a indisciplina na escola (apesar de não diminuir a indisciplina na sala de aula), evitando que eles mexam em extintores de incêndio, joguem bombas na escola, chutem (e quebrem) portas, coloquem fogo no lixo, pichem as paredes, todas essas práticas que já ocorreram de fevereiro a junho de 2014.

A indisciplina dentro da sala de aula varia bastante dependendo da idade e da aula. Os menores tem brincadeiras mais físicas, de correr, se baterem, jogarem coisas uns nos outros, subirem em carteiras, e os mais velhos passam a se dedicar mais horas ao celular e a fugirem da sala de aula. Já os mais velhos repetentes podem tanto se comportar como os mais novos, quanto ficarem apáticos. A verdade é que cada pessoa tem suas características individuais, sua história de vida, e o comportamento dos estudantes em conjunto pode variar bastante, mas nesses 3 anos que venho lecionando são poucas as salas consideradas por mim e meus colegas como agradáveis para se trabalhar.

Apesar de eu ser professora titular concursada, existe uma vaga nas escolas municipais chamada de “módulo”. Há alguns anos existiam 2 cargos para professores da prefeitura, o de titular e o de adjunto, que era quem substituía. Através de lutas sindicais, extinguiram o cargo de adjunto tornando todos os professores concursados titulares, mas não haveria como atribuir aulas para todos

os professores titulares da rede. Daí apareceu o módulo, que é o professor titular que substitui, e eu me encaixo aí. Posso até me remover para outra escola que tenha aulas para serem atribuídas, porque módulo não é um cargo, mas uma função adquirida na falta de aulas atribuídas. Porém não me convém mudar de escola por enquanto. Apesar de eu ter menos burocracia para lidar é consenso de que o professor em módulo lida com mais indisciplina do estudante, porque fica mais difícil criar uma relação de deveres e direitos com os estudantes quando as suas aulas são sempre uma surpresa.

Faltam muitos professores na rede, ao passar do ano muitos professores tiram licenças de saúde variadas, causadas pelo stress físico e psicológico da profissão. Alguns professores se “readaptam”, passam para cargos na secretaria, porque o médico lhes recomenda afastarem-se da sala de aula e o cargo público prevê que você continue trabalhando em outra função e não seja simplesmente mandado embora do emprego. Essas faltas de professores fazem com que o módulo seja necessário para a escola se manter num bom funcionamento.

Existem 3 tipos de jornada na prefeitura. A JB (Jornada Básica do Professor) que equivale a 20 horas de trabalho semanais, sendo 15 horas em sala de aula. Essa opção não pode mais ser escolhida, mas quem a escolheu anos atrás pode nela permanecer. A JBD (Jornada Básica do Docente) equivale a 30 horas de trabalho semanais, sendo 25 horas em sala de aula. A JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) equivale a 40 horas de trabalho semanais, sendo 25 horas em sala de aula. Você só pode optar pela JEIF se tiver as 25 aulas atribuídas, e a jornada da JEIF, que conta com horas de projeto e formação do professor, equivale a um aumento salarial em torno de 20%, e ajuda na evolução funcional.

Eu posso dar até 25 aulas em uma semana, todas de surpresa, substituo artes, educação física, matemática, mas preferencialmente geografia e história. Essa prática fez com que eu me tornasse uma mestra no improviso, porque apesar de eu preparar aulas, não posso dar a mesma aula que daria ao substituir geografia para substituir educação física, e não posso dar a mesma aula quando é a primeira aula e quando é a última. É uma questão básica de sobrevivência, porque chegar com a aula errada na hora errada pode se tornar insuportável para o professor. Temos que nos adaptar às condições ou largar o emprego.

Há uma evasão muito grande de professores da rede pública, sendo que recentemente , em 2013, publicaram no Estadão (ver link na bibliografia) que esse

número chega a 3000 professores por ano nas escolas estaduais de São Paulo onde as condições de trabalho podem ser ainda piores do que as das escolas municipais. Apesar do número de evasão de professores da escola municipal ser menor que isso, todos os anos a prefeitura abre novos concursos para tentar suprir a falta de professores na rede, demonstrando que há falta de professores, principalmente nas escolas mais pobres e periféricas.

Para tentar “segurar” um pouco os professores existe um plano de carreira que nos ilude de que algum dia possamos ganhar bem na profissão. Esse plano que já foi bem interessante acabou por colocar os professores numa situação em que o que importa é a quantidade de títulos e não a qualidade de sua formação. Existe até quem diga “vou comprar o meu diploma”, porque para se “evoluir” nesse plano de carreira é necessário que se faça uma quantidade absurda de cursos. Por exemplo, um professor que tivesse um doutorado não teria pontos o suficiente para estar no topo desse plano de carreira. O produtivismo atinge todos os setores de profissões e na escola não seria diferente.

O reino do quantitativo já chegou em todos os níveis e isso não ajuda muito a lidar com os problemas sociais que se encerram dentro dos muros da escola, porque não há outro lugar onde esses estudantes possam sofrer.

Muitos de nós, professores, já nos sentimos como carcereiros dos estudantes e não como educadores. Não há trabalho mais árduo do que todo dia lembrarmos de que todos nós somos gente, pessoas, e lembrarmos que a educação é algo que deveria ser bom.

Escola: uma instituição da separação

“É especificamente capitalista a circunstância na qual o capital enquanto lógica reprodutiva da sociedade dominou os resultados da história e tem necessariamente que enfrentar a problemática da sua iteração, qual seja produzir seus próprios elementos constitutivos. Tem que produzir espaço, tem que sujeitar a família segmentando todos os seus membros: a criança como infância; o velho como terceira idade; tendo para tanto que criar estruturas de mando gestão, creches e centros de convivência.”

(Odette Seabra - Urbanização, Fragmentação e Metropolização)

I

A educação é algo constitutivo da própria sociedade, porém ela é mediada por instituições como família, igreja, escola. A educação pode ser vista como um meio em que a sociedade transmite conhecimento, valores, hábitos, para que o ser humano se adeque melhor à vida em sociedade. Também é um diferencial do ser humano em relação aos outros animais, já que conseguimos transmitir conhecimentos milenares através de nossa capacidade de educar e aprender. Podemos pensar então que a educação está relacionada às nossas experiências vividas, às pessoas e lugares que conhecemos, livros que lemos, onde frequentamos, etc. A educação tem um caráter provisório porque pode ser construída mediante múltiplos e dinâmicos fatores.

A princípio a educação como forma de passar conhecimento humano já adquirido às próximas gerações seria uma forma de reprodução da sociedade enquanto sociedade. Na modernidade, através das instituições e mídia, ela servirá para a reprodução de apenas um tipo de sociedade, que é uma sociedade de sobrevivência pelo consumo dirigido capitalista. No desenvolvimento máximo da educação nesse tipo de sociedade a educação vira sinônimo de escola. Nem a família, nem a igreja se verão mais na responsabilidade direta de prover educação, mesmo que as escolas tenham surgido diretamente ligadas ao poder clerical. Essa institucionalização da educação em forma de escola será um dos motivos do porquê qualquer planejamento pedagógico é falho. E essa escola, sinônimo de educação, será o cúmulo de uma sociedade em que a separação está no cerne de sua reprodução.

A escola é algo historicamente inventado, justificada por aparatos científicos, legislativos, administrativos, de códigos de referência, de códigos de linguagem, de

estratégias e relações de poder que se estruturam dentro e em torno da forma escola.

No Brasil, no século XVI, com a chegada/invasão dos portugueses ao continente, a educação que existia na sociedade nativa foi descartada e nunca mais mencionada (a não ser raramente em estudos específicos) e todo livro sobre educação no Brasil vai começar pela chegada dos jesuítas no Brasil. Esse já é um grande indício de como a educação se confunde com a sua forma institucionalizada.

A catequese surge não só como uma forma de educar, mas também de sujeitar esse habitante que já existia no continente com hábitos e costumes diferentes do dominador, tornando-o mais semelhante e mais suscetível à dominação de pessoas que chegariam com intenção de povoar e colonizar.

As missões começam se aproximando das tribos, mas sem bons resultados, catequizadores passam a formas mais institucionais de catequese, criando a “casa de meninos”. Assim, tirou o habitante de onde ele recebia sua educação tradicional e colocou-o em outro ambiente onde teria menor contato com o que era tradicional. Ao mesmo tempo em que é criada essa escola de massificação e anulação do conhecimento dos povos nativos do Brasil, também cria-se escolas para filhos de colonos, onde os alunos brancos poderiam estudar sem contato com alunos nativos. A escola brasileira é, desde sua origem, marcada por uma separação entre dominadores e dominados, e outras separações baseadas em gênero, etnia, poder aquisitivo e detentores ou não do conhecimento.

A partir do século XVIII o controle da educação é transferida da cia. de Jesus para o Estado português, seguindo ideais iluministas. A Igreja perde um pouco de seu poder, mas não deixa de influenciar as escolas visto que até hoje em dia existe um grande número de escolas de ordens religiosas principalmente católicas no Brasil. Apesar da educação não ser mais responsabilidade da Igreja, a Igreja ainda usa a forma escola como meio de transmitir ideais cristãos e se manter institucionalmente.

Existe, nessa época em que o Estado português passa a se responsabilizar pela institucionalização da educação, uma elite oligárquica e burguesa que exige escolas superiores que formem essa elite, e a partir desse período reformulou-se a Universidade de Coimbra para que se formasse uma elite que agisse de acordo com as necessidades do Estado português. No século seguinte já seria possível para essa elite fazer seus estudos Superiores no próprio Brasil.

A escola passa a ter relação direta com o Estado, católico, mas anti-jesuítico, que se esforçará em “nacionalizar” a colônia, proibindo de se falar línguas locais como o tupi e promovendo um iluminismo conservador e reformista. Tudo isso ocorrerá sob um discurso de “modernização”, discurso que até hoje é utilizado quando se discute questões referentes à escola, como se a escola fosse um meio de promover essa “modernização”. E como se o moderno fosse a melhor coisa do mundo, o único sentido possível.

Já no início do século XIX a educação torna-se responsabilidade pública, o que quer dizer que serão criadas escolas para o povo. Porém, há que se observar que nesse período, se diferencia povo de plebe. Há escravos, que não são nenhum dos dois, porque cativos são considerados coisas. A plebe seriam os homens livres e pobres. O povo, que pode se beneficiar do que é público, seriam os proprietários. A escola está dentro desse contexto de que as pessoas têm direitos civis e políticos diferentes o que mais tarde irá refletir numa escola que reproduz uma estrutura de classes.

Porém, a partir desse século começam a abrir aulas para meninas e instala-se em 1816 a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro e em 1827 as Academias de Direito de Olinda e de São Paulo. O que parece ser uma “modernização” para um país colonial, na verdade surge como uma forma de se manter uma sociedade escravagista, conservadora e reformista ao formar uma elite com um nacionalismo português e capaz de governar e liderar sob esse parâmetro.

O final do século XIX e início do século XX é uma época de grandes mudanças com a lei de terras em 1850, fim da escravidão em 1888 e a proclamação da república em 1889. São mudanças que, sob aparência de mudanças qualitativas, pouco mudarão a situação dos despossuídos, e as instituições usarão de todos os aparatos possíveis para se manterem como são. Podemos mudar o nome das relações, mas as relações mudarão muito pouco. Não chamaremos mais de senhor e escravo, mas de possuidores e despossuídos.

Diante de tantas mudanças, haverá também uma reforma das instituições, o que não será nada radical, nem revolucionário. A lei de terras virá para garantir que nenhum ex-escravo tenha acesso à propriedade e se mantenha a estrutura de classes existente. Essa lei tornou todas as terras de propriedade do Estado e deu direto à propriedade a quem pudesse pagar pelas terras. Também tornou possível regularizar terras ocupadas como propriedades privadas. À partir dessa mudança,

escravos libertos dificilmente teriam acesso às terras, assim como os migrantes que viriam para trabalhar nas grandes lavouras. Os trabalhadores desprovidos de terras, meios e instrumentos de produção seriam obrigados a vender a única coisa que lhe restava: sua força de trabalho. (Podemos ler mais sobre isso em “O cativo da terra” de José de Souza Martins)

Após 1888 o ex-escravo terá direito de fazer parte das instituições do Estado, mas com a manutenção de uma elite no poder, e os programas políticos exercidos por essa elite, essas pessoas, que agora não mais objetos, pouco acesso terão à instituição Escola.

A República, em 1889, trará escolas com perfil positivista (para a elite), algumas de tamanho monumental. Prevalecerá um discurso da escola como formadora de cidadãos, já que uma República democrática como a que estava se formando no país é formada por cidadãos. E até hoje em dia a escola seguirá com o discurso de formar cidadãos na tentativa de provar ser legítimo o poder que nos liberta com seus maravilhosos direitos e deveres a qual todos partilhamos na aparência.

Haverá o início de um ensino profissional para as pessoas não proprietárias, mas isso atingirá uma parcela muito ínfima da sociedade.

A educação será formadora de cidadãos, e nesse sentido, política, mas nunca politizada. Politizar as pessoas passa longe de um programa político, porém no início do século XX operários e anarquistas surgirão com projetos de educação sem Estado, de educação politizada e não apenas educação política. Essas ideias darão origem a escolas libertárias, que na forma escola acaba se institucionalizando e perdendo seu caráter politizante, além de em nada influenciar a escola oficial que trará e traz outro programa-projeto.

A partir do século XX, a urbanização aumenta, influenciando de forma decisiva as escolas. A escola irá reificar a divisão do trabalho e a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, visto que a elite terá acesso ao ensino superior e os trabalhadores serão relegados a um ensino elementar e profissionalizante, isso quando tiverem acesso a essa escola.

“A Escola Nova (...) propiciava práticas de higienização (da saúde), de racionalização (do trabalho) e de nacionalização (dos valores morais e cívicos)” (HILSDORF, 2007, p. 83)

A chamada “Revolução de 30” foi marcada pelo autoritarismo e nacionalismo. A estratégia política, apesar de agora dominada mais por uma elite burguesa do que oligárquica, voltará a clamar por uma “modernização” e a “construção da nação”. Na escola isso se refletirá na busca dessa nacionalidade, formando-se pessoas nacionalistas, católicas, separadas por classes. Houve uma ênfase na educação musical, física, moral e cívica que incluíssem valores nacionais.

Na República populista, apesar de anos discutindo-se sobre a educação e o uso da Escola como formadora de cidadãos e mão-de-obra profissional ainda existiam cerca de 50% de analfabetos no país. Essa questão quantitativa irá assombrar o país até os dias de hoje e será responsável por várias políticas públicas que, preocupadas com a imagem do Brasil no exterior (ser um país “confiável”, em desenvolvimento, etc.), irão desenvolver nas escolas a obrigatoriedade do ensino e desesperados projetos que incentivem a alfabetização dos alunos acima de qualquer outro conhecimento.

A princípio tentou-se reverter esse quadro, através de medidas como a redução do período de permanência das pessoas na escola, aumento de alunos por sala de aula, promoção automática, construção de galpões para servirem como escolas. Foram medidas que até hoje vemos repercussão no modelo de escola atual, onde a importância maior ainda é a de atender a maior quantidade de pessoas possível e a importância menor é a qualidade desse ensino.

A escola tem um caráter desenvolvimentista tanto pelas características de prezar quantidade a qualidade, tanto pelo discurso que tomará conta de que a escola deve formar profissionais para o trabalho na fábrica.

Nessa mesma época discute-se se a educação deve ser direito da Família ou do Estado, numa tentativa de disseminar o pensamento liberal burguês e justificar a iniciativa de escolas particulares. Concomitantemente a isso há a reivindicação de educação popular e mais verbas públicas para a educação o que desencadeará numa realidade em que escolas públicas e privadas coexistem reificando as relações de classes.

A partir do Golpe de 64, apesar de termos um Estado autoritário e nacionalista acontecerá uma aceleração do controle privado do ensino público, principalmente onde as empresas encontram brechas para crescer, como no ensino supletivo e ensino Superior.

Há um aumento na demanda por vagas no ensino superior, inclusive pelas classes trabalhadoras que veem no ensino superior a chance de “melhorar de vida”. Porém, ao contrário do ensino básico, onde aos poucos a elite vai procurar a escola privada e os filhos de trabalhadores ocuparão as escolas públicas, o ensino superior público continuará sendo frequentado pela elite e sua prole enquanto os trabalhadores irão pagar por um ensino muitas vezes sem qualidade, por visar somente a quantidade de títulos que um indivíduo pode ter em menor tempo possível.

A educação passa a ser vista como um “investimento” necessário para o desenvolvimento econômico do país e chama-se esse “investimento” de capital humano. Nessa época começarão a supervalorizar áreas tecnológicas e as humanidades e ciências humanas perderão seu status, fenômeno que ainda acontece.

A escola será programa-projeto de manutenção da ordem política, social e econômica. Reformas educacionais terão uma linha tecnicista, dando ênfase na adaptação do indivíduo à sociedade e não sua autonomia, maior quantidade de escolas e não mais qualidade, especialização do indivíduo, ao invés de conhecimentos mais gerais.

Apesar da mercantilização do ensino, as escolas públicas ainda são maioria no país, sanando uma necessidade dessa sociedade de separação dos indivíduos, de presença de um Estado que se mostre através de suas instituições e como um lugar de iniciação dos indivíduos para uma sociedade onde o valor de troca tem um aumento relativo a baixa do valor de uso dos objetos.

Durante a história da humanidade a escola teve a sua importância, dentro de estratégias políticas e de poder, como uma instituição capaz de “moralizar” e “civilizar” as pessoas de acordo com os programas-projetos de quem está no poder. Com a generalização do modo de produção capitalista, a escola, além de seu papel moral e cívico, também é local de reprodução das relações sociais de produção. Isso marcará a escola atual de forma significativa, ao intervir nas relações sociais no nível da vida cotidiana.

“A escola perdeu assim o seu prestígio, ganho no séc. XIX. Ela já não aparece apenas como instrumento de <<cultura>> ou como <<escola>>, com funções oficializadas de educação e de instrução; a crítica pedagógica fá-la mostrar-se como local de reprodução das relações sociais de produção. A escola prepara proletários e a

universidade prepara dirigentes, tecnocratas e gestores da produção capitalista. Sucedem-se as gerações assim formadas, substituindo-se uma pelas outras na sociedade dividida em classes e hierarquizada. Uma solução revela-se *polifuncional* (não sem disfunções e fracassos). A escola e a universidade propagam o conhecimento e formam as gerações novas segundo <<padrões>> (<<patterns>>) que convém tanto ao patronato como à paternidade e ao patrimônio. Há disfunção quando o saber crítico inerente a todo o conhecimento dá origem a revoltados. As funções maciças da escola e do liceu sobrepõe-se a função <<elítica>> da universidade, que filtra os candidatos, desencoraja ou afasta <<os que desviam>>, permite o *establishment*. Assim, os três graus de ensino (primário, secundário e superior) não entram apenas como efeitos ou produtos na *divisão social* do trabalho, doutrina já exposta, por vezes em nome da crítica liberal e moderada. Eles fazem parte dela como causas e razões, como funções e estruturas e subordinam-se aos diversos mercados capitalistas (o das mercadorias, que estimula a produção – o do trabalho, que fornece os trabalhadores).” (LEFEBVRE, 1973, p. 59)

Por muitos anos prevaleceu uma divisão intelectual do trabalho através do acesso que a pessoa teria ao ensino, porém o ensino superior se disseminou em quantidade e não qualidade, e assim, muitos proletariados tem o ensino superior, assim como muita gente que tem um ensino superior se proletariza.

A escola e a escolarização aumentam ao mesmo tempo em que a escola perde o seu prestígio, porque ser escolarizado não será garantia nenhuma de não ser proletário e a mercantilização do ensino não garantirá que a Universidade seja o suficiente para se manter a elite (pelo menos não uma Universidade brasileira, a elite pode sempre estudar em Harvard ou algo que o valha se assim quiser ter o seu diferencial de estudos elitista).

A escola não perde sua importância, apesar de perder prestígio. Ela é a aparência de um Estado presente. O poder político do Estado é demonstrado espetacularmente através de alguns serviços públicos tais como escola, hospital, construção de moradias, etc. Ainda que precários, determinam uma presença e também uma necessidade, necessidade de que o Estado seja atuante principalmente onde a concentração de renda tornou a sobrevivência mais insuportável, onde há mais pobreza. Também vemos com isso uma tendência a construção de mais escolas em regiões próximas a residências com moradores de baixa renda.

A espetacularização da escola é o acabamento de sua lógica dentro da lógica burguesa onde prevalece a abstração e a forma mercadoria, tornando a escola mais um lugar da reprodução das relações sociais da produção. A escola pode ser

abolida, mas não mais reformada. A educação institucionalizada, num primeiro momento pela família, e depois quase que totalmente pela escola torna a própria educação algo impossível.

A educação deveria fazer parte da vida, e não ser totalmente separada dela. Existe uma sobrevivência da educação que enterra uma educação para a vida. Não há mais sentido nenhum em se escrever um texto numa linguagem mais simples para que mais pessoas tenham acesso a ele, nem em se divulgar mais textos, construir mais escolas, formar mais professores, se tudo isso é feito enquanto a educação está separada da vida. A educação não atingirá as pessoas imersas na banalidade de uma cotidianidade que as obriga a se preocuparem mais com as abundâncias consumíveis, em como se manter sobrevivendo e consumindo. Dentro da reprodução de relações sociais que mantém as pessoas alienadas do que produzem e alienadas do que as produz a educação está no nível do impossível.

II

Numa sociedade onde a separação e a fragmentação prevalecem como definidoras das relações sociais, há a separação da forma e conteúdo e cada vez mais se confunde as coisas em suas abstrações concretas, perdendo-se os referenciais para os seus significados. Por isso afirmo com toda a segurança de que educação é sinônimo de escola. Com a palavra educação cada vez mais esvaziada de significados, relaciona-se um conteúdo com qualquer coisa e essa qualquer coisa pode ser uma instituição já há muito tempo em crise, mas importante na reprodução das relações sociais de produção. Em crise, no sentido de que pouco desenvolve a educação, o aprendizado, e muito desenvolve a disciplina, a separação por classes e o afastamento das pessoas das ruas, afastamento de adultos e idosos. A escola obviamente se mantém porque tem lugar nessa sociedade, tem funcionalidade, porém, sua funcionalidade ocorre às custas de um deterioramento das relações em seu cotidiano.

A família envolvida cada vez mais com o trabalho (ou a falta de trabalho), se debatendo em sobrevivência, tem pouco tempo para “dar atenção” às crias que com meses já passam em torno de 6 ou 7 horas nas escolinhas.

Houve uma época em que se debateu mais se a educação era papel dos pais ou da sociedade. Deu-se a opção dos pais poderem colocar os filhos em instituições privadas ou públicas e isso meio que resolveu o debate, porque assim sentimos que

temos algum poder na decisão do tipo de educação que estamos dando aos nossos filhos, quando na verdade essa solução serve para manter uma sociedade de classes, onde o conhecimento será vendido, e mesmo o ambiente que seu filho frequentará será mais agradável de acordo com o seu poder aquisitivo.

Há uma aparência de objetividade nessas relações, mas o significado dos objetivos se perde, há falta de coesão. Por isso é tão difícil para a família perceber que já não mais educa e de perceber que o lugar da educação, quer dizer, a escola, só educa para a iniciação do ser humano na reprodução das relações. Inicia o seu filho para um monólogo, para que ele aceite o poder parcelar, o consumismo e uma sociedade de classes que cujo sentido é a proletarização mundial. A escola tentará banir qualquer outra fala que não seja na linguagem da Economia. As outras falas tornam-se o impossível, a utopia.

A escola atende a um projeto de separação. Separação como meio e como fim. Institucionaliza a divisão social do trabalho e a formação de classes.

“A cisão generalizada do espetáculo é inseparável do *Estado* moderno, isto é, da forma geral da cisão na sociedade, produto da divisão do trabalho social e órgão da dominação de classe.” (DEBORD, 2003, p. 21, §24)

A separação é social e política e aparece para nós em diversas formas, desde o urbanismo, as ciências parcelares, o poder separado, todos ontologizados, mistificados. Conserva a incoscência da separação mais crucial, a separação entre o trabalhador e o que ele produz. Essa produção separada é a produção do separado, e por isso até o que não é diretamente produção, tal como a educação nas escolas, o tempo livre, são submissas às atividades produtoras.

“(…)a atual 'liberação do trabalho', o aumento do lazer, não significa de modo algum liberação no trabalho, nem liberação de um mundo moldado por esse trabalho. Nada da atividade roubada no trabalho pode ser encontrada na submissão a seu resultado.” (DEBORD, 2003, p. 23, §27)

Todo potencial da educação se perde ao ser institucionalizada, porque essa instituição está fundada na alienação do homem que produz separado de sua produção, que não cria. A escola será um lugar de alienação e de contemplação de objetos.

Haveria algo de ativo na contemplação? Será a contemplação menos passiva do que parece ser e da contemplação haver possibilidade de consciência?

Uma colega, artista e professora, diz que sim, que os adeptos das Artes utilizam-se ativamente da contemplação, para dela algo se criar.

Porém a contemplação permitida pela sociedade da separação embeleza o que não é bonito e separa a forma do conteúdo, dificultando que através da contemplação vislumbre-se uma mudança prática das condições de existência.

Raoul Vaneigem, em “A arte de viver para a Geração Nova” diz que a história da separação é a história de sua dissimulação. Quando contemplamos a separação, pensamos estar vendo tudo junto, temos a globalização, a diminuição das distâncias, a “inclusão” de pessoas ao sistema educacional. Todos estamos reunidos, só que enquanto separados.

“O trabalhador não se produz a si mesmo, produz uma força independente. O sucesso dessa produção, sua abundância, volta para o produtor como *abundância da despossessão*. Com a acumulação de seus produtos alienados, o tempo e o espaço de seu mundo tornam-se *estranhos* para ele” (DEBORD, 2003, p. 24, §31)

Quanto mais produzimos e compramos nessa sociedade, mais estamos despossuídos, porque não nos apropriamos, não criamos. O mundo se torna realmente detestável, e os jovens, em grande parte frequentadores das escolas, principalmente nos centros urbanos, já percebem isso, mesmo que de forma esvaziada, e não vão aceitar o terror escolar de tão bom grado como gostaríamos.

“O homem separado de seu produto produz, cada vez mais e com mais força, todos os detalhes de seu mundo. Assim vê-se cada vez mais separado de seu mundo. Quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida.” (DEBORD, 2003, p. 25, §33)

A produtividade que nos desapropria mantém-nos separados de nós mesmos e dos outros. Porém é difícil conceber essa separação. A história da separação é a história de sua dissimulação, há muitos neutralizadores dos conflitos, que não acabam com os conflitos, apenas os disfarçam. A escola, enquanto instituição, é uma instituição da separação, mas também um neutralizador, por parecer, em sua forma e seus discursos, como o lugar da educação, da conscientização, da formação. Ela teria o poder de alterar as concepções dos jovens para o futuro, e por isso já foi utilizada como instrumento de ideologização durante governos mais autoritários de forma ativa. Também é uma presença objetiva de ação do Estado. A falta física de escolas indica um descaso do governo, e uma das ações que vem se desenvolvendo pelo governo nas últimas décadas é a de construir escolas em áreas

mais periféricas (CEUS, Usp Zona Leste...) com o discurso de levar educação a todos, ao mesmo tempo em que reforça a presença desse Estado, presença requerida por conservadores e contestadores. Quantas letras de músicas e manifestações de contestação não pedem por mais escolas, mais hospitais, mais presença do Estado?

Porém, a crítica não deve ser feita pela falta da presença física dessas instituições. A crítica deveria ser contra essas instituições neutralizadoras, contra a separação, contra a educação sem vida.

“Aquilo que não suprime radicalmente a separação, reforça-a” (VANEIGEM, 1975, p.123)

A separação acontece tanto no plano material, quanto no da consciência. Dissimula-se a alienação do corpo pela alienação do espírito, e a materialidade da separação se apodera da consciência.

“Pedacos de seres humanos absolutizam-se: matéria, espírito, consciência, acção, universal, particular...” (VANEIGEM, 1975, p. 126)

Essa autonomização dos pedaços fortalece o quantitativo e separa burguesia de proletariado, trabalhador e patrão, pela quantidade de dinheiro, de posses, de riquezas pobres. Aparentemente as pessoas são iguais. Novamente a escola aparece (parece) como um neutralizador de conflitos. Todos têm direito à escola – todos são iguais. As escolas irão variar apenas de acordo com as relações quantitativas. E ter mais coisas é algo que nos torna todos iguais por ser algo que todos podem almejar. O que é contável pela quantidade sempre parece mais alcançável.

“É o caráter odioso da exploração: que ela se exerça entre <<iguais>>”. (VANEIGEM, 1975, p. 126)

A separação se baseia numa autonomização da economia, que iguala as nossas relações através da quantificação, da tautologia, da mercantilização de várias esferas da sociedade. Ela é cruel porque torna o próprio homem uma quantidade, algo substituível por outra coisa de igual valor.

“A capacidade em números de produzir e de fazer produzir, de consumir e de fazer consumir, concretiza com perfeição essa expressão tão cara aos filósofos (e aliás tão reveladora da sua missão): a medida do homem. Até o humilde prazer de um passeio de automóvel se avalia habitualmente pelo numero de quilómetros percorridos, pela velocidade atingida e pelo consumo de gasolina. À cadência com que os imperativos económicos se apropriam dos sentimentos, das paixões, das

necessidades, pagando a preço de ouro a sua falsificação, em breve nada mais restará ao homem que a lembrança de ter existido um dia. A história, na qual se viverá retrospectivamente, será o consolo de se sobreviver. Como poderia a verdadeira alegria caber num espaço-tempo mensurável e medido? Nem sequer um riso franco. No máximo, o grosso contentamento daquele que tem dinheiro bastante, e a essa taxa existe. Só o objecto é mensurável, é por isso que todas as trocas reificam”.(VANEIGEM, 1975, p.92)

A escola prioriza o produzir, desejo contrário ao de criar, e esse trabalho produtivo nos torna mais suscetíveis à ideologia da medida que é um trabalho que separa o homem de seu produto. O estudante vai “produzir”, não mercadorias, mas trabalhos e provas que não fazem sentido para ele. Essa normalização de uma produção alienada o inicia para uma produtividade vazia. Muitos estudantes já se negam a essa produção. Mas só para mais tarde estarem suscetíveis a outras formas de violência, como serem mortos e substituídos ou serem produtores e consumidores tomados pela ideologia do quantitativo sem nunca ter verdadeiramente parado para pensar no porquê algum dia negou-se a produzir (o que estou chamando de subversão vazia).

Escola e Sacrifício: do trabalho forçado ao sacrifício consentido

“Para modificar qualquer coisa não será preciso primeiro modificar tudo, quer dizer, modificar o todo?”

(Henri Lefebvre, “A re-produção das relações sociais de produção”)

Todo professor, estudante e funcionário da escola já acordou algum dia (ou muitos dias) pensando, ou apenas desejando de todo seu coração, não ir à escola. Talvez já perceberam que a escola é um lugar de miséria do pensamento e das relações, um lugar violento, cheio de coações de diversos tipos, de separações, de reificação de relações alienadas com as pessoas e com o próprio lugar. Mas o mais provável é que não tenham percebido, porque continuam (continuamos) repetindo as mesmas coisas todos os dias. Indo para o mesmo trabalho que tanto desperta nossa vontade de não sair da cama. Indo para a mesma aula que tanto faz se olhar para o professor, para o teto ou para o chão.

O estudante precisa ir à escola por uma questão básica de sobrevivência. Se é criança e não vai à escola, o conselho tutelar vai tirar satisfação em sua casa, ou ele deixa de ganhar o leite dado por alguns municípios, ou deixa de comer, porque só come a comida oferecida pela escola. Se for jovem ou adulto, não será fácil se empregar, ao menos que tenha um mínimo de anos de estudos em seu currículo, não que isso seja garantia de que terá acesso a todos os bens pobres que lhe dará o status de “bem sucedido” na sociedade atual. Os professores e os funcionários receberão seu salário de acordo com a quantidade de diplomas que carregam, tempo de serviço e contatos que mantém durante a vida. Muitos dos professores trabalharão 3 períodos para garantir o seu poder de consumo de “classe média”. Seus diplomas valem menos do que diplomas de advogados e engenheiros, mas vale mais do que não ter nenhum.

Sob vários discursos, com ideologias iluministas modernas de que a escola humaniza, socializa, prepara a pessoa para a vida, prepara a pessoa para o trabalho, ensina valores, ética e disciplina, nenhuma dessas ideologias explica porque a sala de aula só funciona com autoritarismo e coação. A escola é o “início” do indivíduo para sua adequação na reprodução das relações sociais de produção. Nas Universidades e faculdades isso se torna mais óbvio, porque essas instituições formam os tecnocratas (incluindo professores), que decidirão e defenderão as

ciências parcelares como pilares da sociedade moderna burguesa, dessacralizando e parcelarizando o mito, que aparece nas escolas como liberdade de pensamento, de ação, de investigação, mas que exige uma coação internalizada para que essas liberdades funcionem. Nas escolas cada vez mais cedo o indivíduo precisa encontrar o seu papel dentro da dela, e geralmente esse papel exige a posse de muitas mercadorias para que ele seja enxergado como alguém, sendo “inicializado” desde sempre para o consumo, de forma mais voraz dentro da escola onde não há barreiras para comparações e definições de papéis adequados para cada individuozinho dentro da instituição.

Não é uma coação autoritária do tipo que os jesuítas usavam para tirar índios de seus lares direto para uma escola em nome de Deus, nem do tipo que a ditadura militar bradava através da palavra “ordem”, de forma mais explícita. Hoje em dia essa coação é disfarçada, por já estar dentro de nós, e estar se inicializando nas crianças pequenas, as forçando a ser a sua própria polícia para que sobreviva neste mundo. A prática repressora na escola se mantém disfarçada pela sua aparência de caos, assim como também pela sua aparência democrática que propõe a adesão a diversos projetos pedagógicos e alunos dos mais diferentes possíveis entre si convivendo na escola.

A escola é um lugar onde sacrificamos a possibilidade de dias sem sofrimento. Sofremos, mas não percebemos quase nada além do nosso próprio sofrimento. Quanto mais aceitamos, melhor cidadão, professor, alunos seremos.

“Com que passividade, com que inércia se aceita viver por uma coisa qualquer, de agir por qualquer coisa, com a palavra ‘coisa’ arrastando por toda parte o seu peso morto. Como não é fácil ser-se como se é, abdica-se alegremente; ao primeiro pretexto, o amor dos filhos, da leitura, das alcaçofras. O desejo do remédio apaga-se sob a generalidade abstracta do mal.” (VANEIGEM, 1975, p.117)

O que somos, desde crianças, coagidos a sacrificar? A própria vida em troca da sobrevivência e junto com a vida a nossa capacidade de criar.

Esse sacrifício nosso de casa dia só se sustenta diante da alienação, de nosso estranhamento diante do que produzimos e de nossa coisificação diante do que consumimos. Nosso trabalho de professor, de funcionário, de estudante, nos

consome realmente, enquanto sacrifica miticamente o indivíduo que mantém seu poder hierarquizado parcelar.

Em “Banalidades de Base”, escrito por Raoul Vaneigem para a revista Internacional Situacionista no. 7 de 1962, o autor vai relacionar o sacrifício com a propriedade da terra, retomando o conceito em 1967 em “A arte de viver para a geração nova”. O sacrifício existe em toda sociedade em que exista o poder hierarquizado parcelar, como uma forma que reproduz relações de exploração como a do senhor e a do escravo, ou a do capitalista e o trabalhador.

“Ser PROPRIETÁRIO é usurpar um bem comum excluindo outros indivíduos; é, simultaneamente, reconhecer em cada um deles o direito abstracto de posse.” (VANEIGEM, 1998, p.14)

É fácil compreender o sacrifício do escravo, e o sacrifício do trabalhador, que dependem de vender a si mesmos ou sua força de trabalho para que possam se reproduzir enquanto indivíduo. Não se sacrificar é morrer, por isso esse é um sacrifício real. Porém, como esse “sacrificado” aceita que alguns poucos tenham propriedades e não precisem se sacrificar para sobreviver? Essa relação só se explica pelo sacrifício mítico do senhor, do capitalista, que ocorre de forma abstrata, ao reconhecer o direito de propriedade a todos, ao oferecer meios que garantam a sobrevivência dos não possuidores (trabalho nas fazendas, nas indústrias, etc.).

“De facto, o possuidor exclui-se oficialmente de pretendente à apropriação privativa. Ao sacrifício do não-possuidor, que troca no trabalho a sua vida real por uma vida aparente (única a impedi-lo de escolher deliberadamente a morte, o que permite ao senhor escolher por ele), responde o possuidor sacrificando aparentemente a sua condição de proprietário e explorador; ele exclui-se miticamente, põe-se ao serviço de todos e do mito (ao serviço de Deus e do povo, por exemplo). Mediante um gesto excessivo, mediante um desinteresse que envolve de certa aura maravilhosa, ele dá a renúncia a forma pura de realidade mítica; ao renunciar à vida vulgar torna-se o pobre entre a riqueza ilusória, aquele que se sacrifica por todos enquanto os outros só se sacrificam para si próprios e pela sobrevivência. Fazendo isso, transmuta uma necessidade sua em prestígio. O seu sacrifício está a altura de seu poder. Torna-se pois ponto de referência vivo de toda a vida ilusória, e o mais alto escalão tangível dos valores míticos”. (VANEIGEM, 1998, p.21)

O trabalho alienado aparece como um privilégio, privilégio concedido pelo sacrificado possuidor, senhor, capitalista, que assegura a nossa sobrevivência. Lutar

contra a reprodução de uma sociedade baseada na propriedade privada, concentração de renda e exploração do ser humano tem a aparência de lutar contra a morte, porque se não sobrevivermos nós morremos. Porém deveria ser uma luta pela vida, além da sobrevivência a que tanto os possuidores quanto os não possuidores se submetem diante da aparência de vida e da vida aparente.

É possível observar numa escola como cada gesto nosso obedece a essa ordem estabelecida, mas obedece diante de muito protesto, um protesto mudo, porque não sabe o que falar, porque não parte de um sujeito consciente, mas de indivíduos cuja sobrevivência está ideologicamente ligada a uma participação mítica na propriedade privada, alienados socialmente até tornarem-se coisa. O protesto é físico, de o corpo não querer ir para aquele lugar do sacrifício, de correr pelos corredores, desafiar as autoridades, ao mesmo tempo em que é um protesto emocional diante de reações extremas a indisciplinas ou falta de vontade das pessoas em volta. É um protesto de uma subversão vazia. É esgotante, mas simplesmente aceita-se, diante dessa necessidade cega de sobrevivência ou de vida aparente. É comum ver alunos repetindo como é importante que existam pessoas ricas no mundo que “dão” empregos aos outros. É comum ver professores acomodados com uma profissão que aparentemente não faz tanto mal assim às pessoas, que talvez seja até positivo para o desenvolvimento de uma sociedade melhor. Também é comum ver esse mesmo aluno e esse mesmo professor esgotados pela sobrevivência sacrificada que sacrifica suas vidas e suas relações. É incrível como ninguém se choca com o fato de ser insuportável ficar numa sala cheia de crianças e adolescentes (e adultos, no caso das universidades). Essa chatice, esse esgotamento das relações entre estudantes e professores é considerado absolutamente normal, e não visto como um protesto a uma obediência cega a tudo o que tira nosso desejo de criar, de nos apropriar sem haver propriedade e de viver. A vida é negada enquanto movimento e totalidade. Os direitos de cada um são assegurados apenas no momento em que exclui cada um desses direitos, incluindo o direito de viver.

A ideia de condição humana se coloca como algo ontológico obedecendo a dialética do senhor e do escravo. Não há mais nada a se fazer a não ser sobreviver. A própria escola se transfigura de uma condição humana. Ela é a própria condição ideológica de toda a educação possível. Não se questiona por que há escolas para

possuidores, e escolas para não possuidores. Questiona-se por que algumas escolas são melhores e outras piores, ignorando-se que a crítica deveria ser à separação.

A escola irá iniciar o aluno para que ele não se incomode com a sua condição humana, que se dará ao se apropriar das coisas somente pela apropriação dos seres, quer dizer, sua própria objetificação.

“(...) ontologia fundamentada na negação de si e no sacrifício (os seus aspectos objetivo e subjectivo, respectivamente); e dualidade fundamental: A divisão entre particular e geral, individual e colectivo, privado e público, teórico e prático, espiritual e material, intelectual e manual, etc.” (VANEIGEM, 1998, p.27)

Por que se aceita tão facilmente esse sacrifício da vida, essas separações, essa tal condição humana?

O humanismo chega a nós como um ideal da revolução burguesa buscando trazer o uso da razão para vencer uma alienação natural, onde o mito era o sagrado, na figura do divino. Porém, esse tipo de pensamento separou o temporal, o devir, da eternidade, do durável. É a razão cuja forma deu possibilidade ao desenvolvimento da forma mercadoria que introduz nas relações humanas um carácter universal e um carácter igualitário, transfigurando o futuro como algo eterno e imutável e o presente como ilusão. Essa separação é a base da vida privada, e a escola é um dos lugares onde a separação entre possuidores e não possuidores é vivida. É um lugar ideal para a realização da separação, separa jovens de adultos, ricos de pobres, quem detém o conhecimento e quem não o detém.

“A mercadoria introduz nas relações humanas um carácter universal (uma nota de mil representa tudo quanto posso adquirir por essa quantia) e um carácter igualitário (trocamos coisas iguais). Essa ‘universalidade igualitária’, em parte, tanto escapa ao explorador como ao explorado, mas ambos se reconhecem nela. Eles encontram-se frente-a-frente, confrontados já não com o mistério do nascimento e da ascense divina, como acontecia com a nobreza, mas com uma transcendência inteligível, que é o Logos, com um conjunto de leis *acessíveis a todos*, mesmo que essa compreensão continue envolta em mistério. Mistério que tem os seus iniciados, padres acima de tudo, a esforçarem-se por manter o Logos nos limbos da mística divina, para logo cederem aos filósofos e depois aos técnicos quer o lugar quer a dignidade da sua missão sagrada. Da República platónica ao Estado cibernético.” (VANEIGEM, 1998, p.32)

O Logos então se torna uma forma mítica por se separar de sua unidade material-espiritual e por se autonomizar em relação à organização da aparência. Essa forma se autonomiza na lógica da mercadoria e desde então, para que o indivíduo se sinta com direitos iguais, basta poder consumir mercadorias, inclusive “consumir” a escola, não importando a sua qualidade, mas apenas a sua disponibilidade. Satisfazemo-nos então com uma escola, um celular, um boné, um batom, um hambúrguer, como se tivéssemos alcançado o máximo de humanidade que poderíamos através de coisas.

O humanismo é mais uma faceta da dialética do senhor e do escravo, onde o sacrifício mítico de um possibilita o sacrifício real do outro. O humanismo é definido pelo sacrifício mítico do senhor e assim nega o humano. A escola está transvestida de humanismo. A exigência de mais escolas na tentativa de tornar a barbárie (violência, coações) mais suportável, na verdade só a reifica, porque reifica o poder parcelar hierarquizado. Ao tornar o ruim suportável, não se altera as condições que tornam aquilo ruim, mas faz com que essas condições se mantenham por mais tempo.

Sacrificamos a vida real em troca de uma liberdade ilusória que só aparece como liberdade devido a instrumentos de “libertação” tais como conforto e acessórios, que vem de necessidades determinadas pelo próprio poder hierárquico.

“Hoje, os iniciados são aos montes à cata de algumas migalhas de poder, pondo ao serviço de todos a globalidade de seu saber parcial. Já nem se lhes chama ‘iniciados’, ou sequer ainda ‘sacerdotes do Logos’, mas especialistas, nem mais” (VANEIGEM,1998, p.43)

A escola vem sendo um instrumento de ‘iniciação’ que entrega o indivíduo à forma considerada mais racional, a da autonomia da economia e da forma mercadoria. Porém, o que antes poderia se considerar uma iniciação apenas ao nível do ensino superior, onde se formam os tecnocratas, hoje podemos observar uma iniciação mais generalizada. Não se salvam nem as crianças e os adolescentes que ainda não se acostumaram com o horário da fábrica, que ainda resistem de forma mais primitiva a se sentarem, a seguirem os horários, porque mesmo na criança, parte da sua identidade já está definida pelas suas pequenas posses de lixos de marca e pela sua vontade de consumir mais.

Na sociedade em que a proletarização se generaliza, a diferença entre sacrifício real e sacrifício mítico, se anula, tornando tudo sacrifício. Esse sacrifício terá a aparência de nulidade se não compreendermos o espoliamento desse novo proletariado na abundância consumível. Mesmo a criança, mesmo o possuidor, são violentamente privados de si mesmos e da vida através da ilusão de que através da posse de coisas tem-se a liberdade.

Não há sujeito possível? Não há forma de desalienação?

A crítica radical é necessária porque todas as meias críticas são recuperadas, quer dizer, impedem a construção da vida cotidiana submetendo à lógica da reprodução capitalista qualquer experiência de vida.

Porém, o que mais interessa aqui é tentar encontrar o que torna possível a vida mesmo diante das mais cruéis alienações do indivíduo, mesmo diante da autonomização da economia invadindo todos os níveis da vida.

“Interessamo-nos fundamentalmente pelos instantes em que a vida brota através da glaciação da sobrevivência (sejam tais instantes inconscientes ou teorizados, históricos – como a revolução – ou pessoais).” (VANEIGEM, 1998, p.38)

Para encontrarmos esses instantes, localizados tempo-espacialmente, é preciso primeiro criticar as subversões vazias, a proletarização generalizada e cega, a colonização do cotidiano pelo poder parcelar hierárquico definido por um Logos que autonomiza a forma mercadoria na autonomização da economia.

A culpa é do professor

“Qualquer submissão dá direito a algum poder e só existe poder pelo preço de uma submissão.”

(Raoul Vaneigem, A Arte de Viver para a Geração Nova)

Numa sociedade onde existe a totalização de algo que é apenas uma parte, e a parte é tomada como o todo, é fácil acusar uma parte como sendo a grande culpada por tudo.

O professor, tanto da instituição privada quanto da pública, perdeu grande parte de seu prestígio e de seu respeito a partir do momento em que não fazia mais parte de instituições ligadas diretamente ao poder, como era o caso dos jesuítas ou da classe no poder, como os filhos da oligarquia e burguesia que eram os únicos, com formação acadêmica o suficiente, para serem considerados professores de escolas feitas apenas para garantir a manutenção dessas pessoas no poder.

Hoje o professor gosta de se considerar de uma “classe média”, neutralizando a questão da luta de classes e ignorando a sua própria proletarização. Isso dá mais força para que a escola continue sendo uma instituição importante na re-produção das relações sociais existentes, assim mantendo o poder parcial hierarquizado. É um dos lugares onde a separação se concretiza. Separação da criança do adulto, dos ricos dos pobres e de quem detém o conhecimento e quem não o detém.

Porém o professor será cada vez mais proletarizado, apesar de não o perceber, e pensar ser classe média por ter frequentado a escola fundamental, o ensino médio e mais a universidade e por ganhar mais do que um salário mínimo (mas não muito mais).

Sua proletarização é um processo mundial e acompanha a perda de prestígio e respeito que o professor tinha. A proletarização do mundo é um processo em que as classes sociais, em negação pela classe dominante, parecem desaparecer diante de mudanças quantitativas na sociedade (aumento de salários, aumento de escolaridade, aumento de poder aquisitivo e mercadorias), fazendo com que as pessoas acreditem estar “subindo de vida”, quando na verdade perdem em qualidade, perdem a própria vida, como condição de manter uma sociedade onde o meio econômico é o seu próprio fim.

“Com a separação generalizada entre o trabalhador e o que ele produz, perdem-se todo ponto de vista unitário sobre a atividade realizada, toda comunicação pessoal direta entre os produtores. Seguindo o progresso da acumulação dos produtos separados, e da concentração do processo produtivo, a unidade e a comunicação tornam-se atributo exclusivo da direção do sistema. A vitória do sistema econômico da separação é a *proletarização* do mundo.” (DEBORD, 2003, p. 22, §26)

A proletarização do professor vem com um esvaziamento de conteúdo de seu trabalho. É o domínio do trabalho abstrato, o produto desse trabalho lhe é estranho. O proletário é despossuído tanto de propriedades quanto de se apropriar do que ele mesmo produz.

O trabalho do professor, que desde seu início já continha um tipo de separação porque separava meninos de meninas, índios de europeus, crianças de adultos, hoje em dia também separa o professor, em seu trabalho abstrato, do que é produzido na escola, tornando difícil para o professor, diante da indisciplina, falta de vontade, falta de criatividade, saber onde foi que errou.

“A espetacularização da reificação no capitalismo moderno impõe a cada indivíduo um papel na passividade generalizada” (Da miséria do meio estudantil, 1983, p. 3)

O papel do professor é ser “culpado”. Por não disciplinar sua turma, não ser autoritário o suficiente. É culpado até mesmo pela sua formação acadêmica horrorosa que o mantém ignorante e também por não atrair alunos para a escola que quer mais clientes ou não produzir pesquisa o suficiente para manter o bom nome de sua instituição.

Posso dizer sem grande risco de erro que não é o estudante o ser mais desprezado, mas depois do policial e de alguns políticos o professor é o ser mais universalmente desprezado, mesmo quando ele é bem-vindo.

Esse desprezo é disfarçado, não está na cara. Miticamente o professor mantém seu lugar de respeito e importância na sociedade. Alguns professores que tiveram que trabalhar dentro de favelas mesmo não fazendo parte delas, disseram que precisavam descer do ônibus e colocar o jaleco de professor para serem reconhecidos, assim eram bem tratados. Porém isso servia apenas para não serem recebidos com violência de forma direta. A violência está na própria proletarização dos indivíduos.

O professor é um trabalhador que em sua maioria ganha pouco (e se justifica isso pelo fato de que o professor deveria trabalhar de graça, por amor, então tudo o que ganha já é “lucro”), mas o mito de ainda ter prestígio, como se ainda fizesse parte de uma classe no poder, o separa de outros trabalhadores e faz com que o seu trabalho não seja reconhecido como trabalho. Quantos professores já não ouviram quando ainda estudantes da licenciatura: “Mas tem certeza que vai querer ser professor? O que mais você pode fazer desse curso além de ser professor?” ou

ouviram enquanto trabalhavam: “Você trabalha ou só dá aulas?”. Até o termo “dar aulas” é de se pensar...

O professor aliena-se de seu produto, a educação, mas também de seu próprio trabalho.

Como não é considerado um trabalhador, os outros trabalhadores não se identificam com esse proletário que realmente mais parece pertencer à “classe média”.

Quando em uma greve de professores em São Paulo, em 2000, o governador mandou a PM para cima dos professores, quebrando seus narizes com cacetetes, furando suas barrigas com balas de borracha e danificando seus olhos e gargantas com bombas de efeito moral, poucas pessoas se importaram com isso. Quando a situação se repete e em 2013, no Rio de Janeiro, e o ataque dos policiais acaba na morte de uma professora, as pessoas continuam não se importando. Porque quando exigimos mais educação, não pensamos no qualitativo, não pensamos em professores, pensamos em mais prédios contruídos, em mais escolas. O que educação tem a ver com professores, esses seres insignificantes, culpados pela sua falta de amor que torna as escolas esses lugares chatos?

O professor é culpado?

Sim! Não pela sua miséria, mas por aceitar a sua miséria, se crendo melhor que outros trabalhadores, aceitando seu poder de comprar coisas às custas de não ter mais prazer em ensinar. É culpado por não perceber que está sendo separado e alienado e reifica isso. Ao não compreender as condições da sua própria miséria ainda a contempla. O professor é culpado por se contentar com a sua função de cão de guarda (que ladra, mas não morde) ou em formar pessoas subordinadas a esse sistema mercantil.

II

A reprodução das relações sociais não acontece de forma cíclica e por manipulação da escola e do professor, porém a escola e o professor não deixam de ser importantes para que as relações sociais e o modo de produção atual sejam como são. Aqui, quando falarmos de reprodução de relações sociais, este conceito estará sempre ligado ao modo de produção, porque o modo de produção conseguiu domar a maioria das relações sociais a serviço de sua própria reprodução. Henri Lefebvre em “A Re-produção das relações sociais de produção” (1973) fará uma distinção entre reprodução e re-produção, porque a re-produção não é inteiramente

repetitiva, ela traz elementos novos. A reprodução que é pura repetição coloca o modo de produção como uma estrutura auto-reprodutível e que reproduz as suas próprias condições e elementos. Esse tipo de pensamento rígido não permite pensar todos os modos de vida que foram alterando o modo de produção, mesmo que essa alteração servisse apenas para mantê-lo. Não houve simplesmente a supressão de tudo que havia antes do modo de produção (ou modo de sobrevivência) capitalista e esse movimento só pode ser apreendido pelo conceito de re-produção, que é o que levaremos em consideração neste capítulo.

“Este conceito designa um processo complexo que arrasta consigo contradições e não só as repete, as re-duplica, mas também as desloca, as modifica, as amplifica.” (LEFEBVRE, 1973, p.6)

Nenhum conceito será suficiente para explicar toda a realidade, nós bem sabemos do tanto de abstração e ideologia que cada palavra que escrevemos carrega, porém, precisamos procurar conceitos que compreendam o real, e esse é um desses. Conforme Lefebvre este conceito compreende o real de forma perspectiva e retrospectiva, o que é essencial para a compreensão de como a escola se parece tanto com o que foi outrora e ao mesmo tempo não o é, e como o professor veste a carapuça de um instituidor que não existe mais ao mesmo tempo que sofre em seu real personagem.

“O essencial já não é a descrição dos processos parciais, o da reprodução biológica (a <<procriação>> das crianças, a demografia) – ou da produção material (avaliações quantitativas e correlações, técnicas e organização do trabalho) – ou o do consumo e das modalidades (necessidades, objetos, discursos e signos, manipulações diversas), mas a análise aprofundada das relações de produção. Devemos entender isso no sentido de Marx: não só a mercadoria e o dinheiro, essas condições do capital transpostas pela sua acção à escala mundial, não só o salário e o lucro (mais-valia), mas também a relação entre os três termos - <<Terra, Trabalho, Capital>> - trindade constitutiva da sociedade capitalista. Considerar que a reprodução dessas relações sociais foi e continua a ser <<normal>>, ou <<natural>>, tal a ilusão de um longo período, ilusão que dissimula o processo, reconduzindo-o às suas componentes e condições biológicas, económicas, sociológicas. Estes níveis da reprodução distinguem-se embora estejam contidos uns nos outros. Confundi-las no conceito geral de reprodução é um erro de método e de procedimento teórico.” (LEFEBVRE, 1973, p.7)

A escola, com a ajuda de seus funcionários e mandantes é um instrumento que dissimula os processos. Veja como ela pouco mudou, na sua estrutura, em seus edifícios! A verdade é que mudou muito, para manter a mentira

dos direitos iguais para todos. Mesmo antes de assinar contratos que dirão que seu dia de trabalho equivale a um salário, mesmo antes de virar um consumidor padrão, o estudante se passa por igual a todos na condição de estudante, e essa igualdade será a primeira ilusão que o impedirá de perceber a naturalização desse modo de produção, junto com suas mercadorias e fetiches e principalmente a naturalização de relações sociais que definem seu uso (ou valor de uso/valor de troca) do tempo, do espaço e de tudo o que conseguir criar.

Há uma cisão entre o global e o individual, impostos a nós desde que somos estudantes. Há também a separação ilusória dos termos Terra-Trabalho-Capital, através de uma ideologia tão colada na prática que nós já nem percebemos. Toda essa cisão/separação se reúne em aparência, na igualdade a que nos submetemos. Um dos direitos humanos, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é o de propriedade privada. Também defende o direito de sermos todos iguais, iguais em direitos que não servem às pessoas de forma igual (até porque em realidade somos bem diferentes por baixo dessa aparência de igualdade higiênica). Por exemplo, toda essa igualdade, que dá o direito a propriedade privada a todos, dissimula o fato de que a propriedade privada concentra-se na mãos de poucos, dissimula a mais-valia na forma de um contrato de trabalho e dissimula que as nossas relações sociais acontecem de forma que mantém (cegamente) um modo de produção de exploração.

Todos os conteúdos são ensinados separadamente nas escolas (até quando há trabalho inter/transdisciplinar? SIM) e estimulam a nossa capacidade de naturalizar o que não é natural. Assim o trabalho forçado, naturalizado, irá suplantar a possibilidade de obra, uma criação sem valor de troca e valor de uso, a obra seria simplesmente o uso, propiciando a apropriação da coisa ao invés da alienação perante as coisas que produzimos.

Uma crítica superficial (a mesma que nos é permitida nas escolas e universidades) levaria a crer que a autonomização de todo trabalho seria a superação desse trabalho da sobrevivência, que nos tira a vida.

O não-trabalho sob a materialidade da forma mercadoria não reproduziria a forma mercadoria de qualquer jeito?

Ou além, seria possível uma outra sociedade que mantivesse a materialidade dessa sociedade em que vivemos?

Lefebvre analisa que a prática capitalista entra nesse período de re-produção quando desaparecem os referenciais da história, da cidade, dos ciclos naturais, quando a prática social torna-se algo “inconsciente”, quando há a perda de “identidade” ao nível coletivo, uso de linguagem retórica e conceitos desvalorizados e diluídos. O material perde seu referencial e fica difícil diferenciar uma produção de produtos, mercadorias, de uma produção no sentido de produzir obras, produzir sociedade. Há conceitos que se aplicam a tudo e a nada.

Seria possível uma outra sociedade pensada com base nessa linguagem, nessa escrita? Escrita que conforme Guy Debord em “A Sociedade do Espetáculo” (§ 131) é uma memória impessoal, usada pelo Estado na organização da sociedade, portanto linguagem do poder.

“Esta sociedade, em que a reprodução (das relações) constitui o processo central e escondido, rejeita toda a espécie de grupos constituintes de vida social: a juventude (crianças, adolescentes, <<jovens>>), as mulheres, os <<estrangeiros>>, os periféricos. De onde as dificuldades crescentes (e que crescem com o próprio crescimento) da <<socialização dos indivíduos>> - isto vem desnudar uma contradição específica desta sociedade: a contradição entre a *expulsão* (para as periferias, mentais, sociais, de grupos inteiros) e a <<integração>> (que permanece simbólica, abstrata, <<cultural>>). (LEFEBVRE, 1973, p.25)

É claro que essa rejeição não exclui essas pessoas e também não aparece como rejeição. De alguma forma essas pessoas são necessárias à sociedade, mesmo que substituíveis.

A escola tem um caráter de “expulsão-integração” porque ela irá afastar o estudante da vivência das ruas, da vivência com pessoas de várias idades, ao concentrar uma certa faixa etária no edifício e também o classificará por classe social. Ao mesmo tempo a escola o integrará num programa político, promovido pelo Estado e trará ao estudante acesso parcial ao que é chamado “cultura”, quer dizer, ele poderá ler e saber de algumas coisas definidas como culturais, até porque tudo o que é cultura é mercadoria e a criança e o adolescente também consumirão essa “cultura” e seus restos.

Quanto mais crescem as forças produtivas (e as pessoas se personificam enquanto forças produtivas, trabalhadores), mais se deteriora a vida social, ao ponto de que já não chamaremos mais de vida. Essa deterioração se apodera dos usos, das obras, causando um aumento do valor de troca em relação ao valor de uso, como expressa chocantemente Guy Debord em “A Sociedade do Espetáculo” (§47).

E mesmo as coisas mais básicas como comer e morar, encontram-se aprisionadas à forma mercadoria, nos permitindo a reprodução social apenas ao nível da sobrevivência.

Alienação

“A alienação cria inúmeras necessidades porque não satisfaz nenhuma; a insatisfação mede-se hoje pela quantidade de carros, geladeiras ou televisores: objetos alienantes que na sua pobreza concreta perderam a astúcia e o mistério de uma transcendência, limitando-se a existir. O rico atual é quem possui o maior número de objetos pobres.”
(Raoul Vaneigem – *Banalidades de Base*)

I

A palavra alienação é utilizada com diversos conteúdos, muitas vezes perdendo o seu sentido. Quando nos deparamos com alguém que está desinformado, ou prefere assistir televisão a ler um livro, falamos “essa pessoa é alienada”, e assim banalizamos o conceito e esvaziamos seus conteúdos. Fazemos isso também através das ciências parcelares. Consideramos o conteúdo mais adequado de um conceito de acordo com a necessidade de um conhecimento específico. Fazemos recortes que podem vulgarizar o conceito. Ou simplesmente desconsideramos um conceito que ainda é importante. Nos negamos a ver as relações e o movimento de que esse conceito faz parte e caímos num abismo teórico. Da forma para o conteúdo, tanto faz a distância entre eles, desde que tudo tenha seu nome e seu lugar.

Afim de melhor compreender esses conteúdos e de dar um sentido ao estudo do conceito de alienação, exporei algumas relações importantes que em seu movimento permeia a alienação, dando ênfase à alienação social. Buscando na obra de Henri Lefebvre, explanarei se há pertinência num estudo da alienação na sociedade atual, após tantos anos entre a exposição de Marx sobre o trabalho alienado e o século XXI.

A questão da propriedade privada é crucial para se compreender o movimento alienação-alienado-desalienação. É crucial e também é cruel ver como a sociedade se dividirá em possuidores e não-possuidores e dessa relação todos serem obrigados a não-viverem. É o nível da sobrevivência.

A partir do momento que se aceita a propriedade privada, estamos separando a pessoa que tem a propriedade privada (o proprietário), da pessoa que não possui propriedades, porém, ao aceitarmos um proprietário, estamos dando a todas as pessoas o direito de posse, abstratamente é claro, porque o direito de posse não se materializa, quase sempre, para o trabalhador, em posse.

Os despossuídos só terão uma chance de sobrevivência: vender seu trabalho.

“Por seu turno, os não possuidores não têm alternativa. O possuidor apropria-se deles e aliena-os enquanto produtores da sua própria força, ao mesmo tempo que a necessidade de assegurarem uma existência física os obriga a colaborar contra-vontade naquilo que os exclui, produzindo-o, sobrevivendo no modo da impossibilidade de viver. (...) A garantia de sobrevivência dos não-possuidores depende de uma atividade no quadro de apropriação privativa, reforçando o direito de propriedade de que são afastados e, através desta ambigüidade, cada um julga participar na propriedade como parcela viva do direito de possuir, enquanto tal crença, à medida que aumenta, o define ao mesmo tempo como excluído e possuído.” (VANEIGEM, 1998, p. 14)

A alienação só terá sentido na relação. Quanto mais o trabalhador sobrevive, mais ele é alienado. O proprietário não deixa de estar nesse movimento alienação-alienado-desalienação. Ele aliena o trabalhador, mas também está no nível da sobrevivência, impossibilitado de viver. Ele veste um personagem de proprietário e se consome pelo papel de consumir objetos que objetificam as pessoas. Ele se torna um alienador-alienado, diferenciando-se do trabalhador alienado pela propriedade e pelas estratégias ideológicas que direciona.

Não podemos confundir alienação com exploração, mas uma está em relação com a outra. A exploração do proletariado só é possível enquanto este não tem compreensão total das condições em que é explorado e o fim (objetivo) dessa exploração. Sob a forma de contrato, ele pensa vender seu trabalho por um valor equivalente ao salário. Além disso, o trabalhador é obrigado a vender seu trabalho (essa é a única coisa que possui para vender) para sobreviver.

“O proletariado, sob o plano econômico, permanece prisioneiro do contrato de trabalho. Este aspecto contratual das relações de produção capitalistas paralisa a consciência espontânea. O trabalhador oscila entre duas atitudes: acusar o capitalismo de injustiça, de espoliação, parecer a si mesmo um escravo – querer uma melhora dos contratos de trabalho.” (LEFEBVRE, 1971, p. 331, N.T.)

Além de desconhecer as condições de sua exploração, o trabalhador está numa relação cruel em que pensa ser melhor ganhar um salário melhor, poder consumir mais torna essa relação mais justa, enquanto mantém as condições de sua exploração.

A relação entre exploração e alienação é crucial na compreensão desses conceitos, eles não podem ser separados, correndo-se o risco de se fazer uma

análise puramente econômica, ao se pensar na exploração sem o conceito de alienação ou puramente filosófica, se pensarmos a alienação sem o conceito de exploração. Porém, não podemos considerá-los como uma equivalência.

No modo de produção capitalista não haverá trabalho que não seja alienado. O trabalho é alienado e o trabalhador, explorado, se aliena ao trabalhar.

“A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até a morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalho transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com o máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como a alienação que quantos mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio de seu produto, do capital.” (MARX, 2003, p.112)

Cada vez menos o trabalhador se invalida até a morte pela fome, mas ele ainda se invalida até a morte, porque está no nível da sobrevivência. Ele fica privado de objetos necessários a vida, mas se enche de objetos que aumentarão a sua dependência ao capital, objetos pobres, como diria Vaneigem, não pobres por serem baratos, mas pobres por serem produzidos através da exploração desse trabalhador, criando esse próprio trabalho, criando mercadorias e tornando o trabalhador uma mercadoria ele próprio.

II

Definir e compreender o que é ideologia não é fácil, assim também como não é fácil definir e entender a alienação, porém farei um esforço em estabelecer algumas diferenças entre esses conceitos para chegarmos na idéia de desalienação.

A ideologia está ligada diretamente a uma prática. Ela está na produção das relações sociais e reitera essa produção. Nem toda prática é uma ideologia, porém é muito difícil compreender tudo o que é ideologia e o que não é. As estratégias das classes dominantes são permeadas de ideologia que tem a aparência de não-ideológicas (por exemplo, a luta por um “desenvolvimento sustentável” que é mais uma forma de manutenção das relações existentes). Ela é operacional. Por exemplo, a burguesia é uma classe que nega todas as outras classes e tem isso como sua definição de classe. Essa ideologia nega um projeto das classes operárias que visa a produção de uma diferença que não se pode induzir nas relações de produção existentes. A ideologia da classe dominante serve à prática onde se re-produz essas relações sociais de produção. E mesmo que não exista mais uma burguesia e uma

classe operária com as características clássicas do século XIX e fique difícil a distinção entre dominantes e dominados pela própria supressão de historicidade, causada pelo modo de produção dominante atual, o processo histórico culminou com uma distinção gritante entre explorados e exploradores, divisão consagrada por toda parte pela forma que o espaço é reproduzido e se reproduz e pelo trabalho alienado, cerne da alienação social. Voltando então a falar em classes, a classe operária também tem seus limites, suas ideologias. A classe operária (ou seus resquícios) também serve à re-produção das relações. O seu negativo é que tem a capacidade de destruir o existente. A desalienação depende da destruição da relação de classes.

“Não há coincidência entre o ser humano e o papel social, entre a pessoa e a personagem. Se é verdade que as pessoas recebem de fora os modelos (pelo que nós as lamentamos discretamente, pois elas não sabem ser elas mesmas e se alienam), nós também pensamos que elas nunca os adotam completamente.” (LEFEBVRE, 2005, p. 29)

A gente se aliena e é alienado, mas nunca de forma operacional, por isso há a possibilidade de desalienação enquanto “momento”. A alienação não é algo que é manipulado politicamente como a ideologia. Ela se modifica de acordo com a prática, mas não de acordo com programas. O seu negativo é a desalienação, que está no movimento alienado-alienação. Não somos alienados o tempo todo, senão não seria possível haver nenhum movimento de revolta, como o movimento de maio de 68, por exemplo.

. As relações sociais de produção capitalista não apenas se mantiveram após tantos séculos, mas ela se mantém de forma a se diferenciar de outras épocas. As ideologias, enquanto prática e instrumento estão na lógica dessa re-produção, e a alienação também. Para se compreender a alienação no século atual são necessários mais instrumentos, além da análise que se baseia apenas nas relações de produção. As relações de produção não acontecem mais apenas na fábrica, na empresa, elas se generalizam, atingem o cotidiano e surpreendentemente mantêm relações sociais de exploração durante séculos. Podemos pensar a escola nessa extrapolação das relações de produção, ela mesma fazendo parte das relações de produção, mas não enquanto fábrica, mas na própria repetição do cotidiano. Lefebvre indicará alguns caminhos para a compreensão da re-produção das relações de produção.

Lefebvre trará o método dialético diferentemente do que foi visto em Marx e Hegel. É preciso uma dialética da forma e conteúdo para se compreender a re-produção das relações de produção, quer dizer, porque não houve um fim do Capitalismo, mesmo após crises desse modo de produção. O Capitalismo vai além da reprodução dos meios de produção, ele se generaliza.

“Não é apenas toda a cidade que se torna o lugar da reprodução (das relações de produção e não já apenas dos meios de produção): é todo o espaço. Ocupado pelo neo-capitalismo, sectorizado, reduzido a um meio homogêneo e contudo fragmentado, reduzido a pedaços (só se vendem pedaços de espaço às ‘clientelas’), o espaço transforma-se nos paços do poder” (LEFEBVRE, 1973, p. 95)

A re-produção das relações de produção vai além da fábrica, da empresa. Está no espaço todo e seu conteúdo não é óbvio. Aliás, é fácil perder seu conteúdo, já que muitos conteúdos cabem numa forma, alguns são forçados a caber e alguns simplesmente não cabem mais. É difícil compreender para além das mistificações, ideologias, encenações quando se parte do conteúdo. Há a necessidade do método dialético da forma e conteúdo para se compreender a realidade e o que é a alienação. Também é preciso considerar o cotidiano como um nível importante onde essa re-produção das relações sociais de produção acontecerá, re-produção que reproduzirá (veja que re-produzir é diferente de simplesmente repetir) as alienações e que também as alienações serão condição dessa reprodução.

Além do método e do movimento de re-produção das relações sociais de produção que Lefebvre desenvolve, há um conceito importante que dá movimento ao conceito de alienação no mundo atual. O de **apropriação**.

Lefebvre pergunta:

“O conceito de alienação ainda permite definir as condições e situações para seu fim?” (LEFEBVRE, 1971, p. 331, N.T.)

Com o conceito diferenciado que Lefebvre traz de “apropriação” é possível pensar na pertinência da possibilidade de superar a alienação.

Vaneigem vai chamar de “apropriação privativa”, uma apropriação que exclui o outro, uma apropriação das coisas e dos seres que os aliena. Marx também usará a palavra “apropriação” num sentido de ser algo alienante.

“A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação.” (MARX, 2003, p.112)

Lefebvre introduz o conceito de apropriação de forma diferenciada. Apropriação não é domínio da natureza, ou qualquer outro tipo de dominar onde prevaleça o valor de troca na relação entre valor de uso e valor de troca. A apropriação seria um dos movimentos da desalienação.

“O domínio da natureza material não pode se confundir com a apropriação pelo ser humano (indivíduo que vive em sociedade) de sua própria natureza: necessidades e desejos, espaços e tempos onde ele vive. A sociedade contemporânea chega a essa dissociação paradoxal: dominação sobre a natureza – sem apropriação da natureza. Da mesma forma, ela alcança um crescimento econômico – sem desenvolvimento social. A solução dessas contradições não é o retorno a uma época anterior, a tempos longínquos onde a técnica não havia tomado esse ímpeto; É a idéia de um programa que contempla o emprego de todas as técnicas da vida cotidiana, as subordinando às exigências da apropriação. E é isso, em particular, na apropriação do tempo e do espaço, que implica um urbanismo renovado, convergência das técnicas, artes, ciências sociais, colocando um fim à sua separação e à sua autonomização.” (LEFEBVRE, 1971, p.332 e 333, N.T.)

Portanto, ao contrário da apropriação privativa que é a apropriação das coisas pela a apropriação dos seres, a Apropriação é o predomínio do uso, é a possibilidade de desalienação, é o fim das separações.

Veja bem, a separação nem sempre é algo de ruim, ela foi necessária para que houvesse o fim da alienação natural, houve a serapação do homem da natureza, porém o mito da natureza foi suplantado por outras relações míticas, culminando na separação maior, que é a separação do trabalhador do que ele produz. Essa alienação tem como consequência diversas outras separações, que reificam a coisificação e o estranhamento, e por isso criticamos a separação, como alienação social e estratégia ideológica da re-produção das relações sociais de produção.

A apropriação está no plano do possível-impossível. O possível-possível são sonhos, vontades, que não transcendem o cotidiano, o linear. Melhorias que mantêm as coisas como são, tais como ter um emprego, um carro, comodidade. Procura-se as formas urgentes e inacessíveis. É a luta por uma melhor escola, hospitais, quer dizer, por se manter as mesmas estruturas de forma melhorada. O possível-impossível depende de uma crítica radical desta sociedade, seria uma ruptura capaz de superar a separação do espaço do tempo e essa relação sujeito-objeto predominante.

A escola não é o lugar da desalienação por princípio, pelo contrário, ela neutraliza conflitos sociais (mesmo criando conflitos internos), iniciando o estudante para relações de “igualdade” que dissimula a exploração das relações abstratas que este terá, assim como o coloca num cotidiano reificante. Porém, outras relações são criadas, pela provisoriedade da escola enquanto cotidiano dos estudantes, e a desalienação aparece de forma residual. É preciso que a superação dessa alienação seja um projeto da educação, de uma educação não institucional.

Aos estudantes

“Porque os nossos conhecimentos são em si banais, só aos espíritos que o não são podem eles aproveitar.”

(Raoul Vaneigem, A Arte de Viver para a Geração Nova)

I

O estudante muitas vezes é visto como parte de um projeto civilizatório, no qual precisa aprender a ser humano. Tudo tem a aprender e quase nada a ensinar.

Li numa revista organizada pela prefeitura e distribuída aos professores o seguinte:

“A propósito do Magistério. É bom sempre começar pela origem, no caso a etimológica. A palavra magistério quer dizer o lugar onde ficam os 'mais'. Os mais sábios, mais graduados, mais importantes, em oposição ao ministério, lugar dos secundários e subalternos. Isto, evidentemente, na sua origem greco-latina, porque, ao longo da nossa história, os papéis foram se invertendo: hoje, na nossa cultura, a percepção é a de que *ministros* têm maior importância que os *magistros*, ainda que, em civilizações singulares, como a japonesa, o professor é o único súdito que não necessita se curvar diante do Imperador. [...] Independentemente da origem da palavra e da evolução de seu significado histórico, a maestria, o magistério ou o magistrado é função fundamental nas sociedades humanas, quaisquer que sejam elas e qualquer que seja o estágio em que estiverem. O ser humano não nasce pronto e a família não é a única agência socializadora. Aquele que ensina, que carrega e transmite os valores que dão significado à vida não pode ter outro reconhecimento que não o de 'magis'.”. (Diretoria de Orientação Técnica, 2014, p. 3)

Diante de um “puxa-saquismo” desnecessário ao professor, que não vai se sentir mais respeitado só porque um artigo diz que ele merece, encontramos algo mais grave. O professor sendo aclamado diante da diminuição da importância do estudante, que é chamado de 'ministro' e a separação desses indivíduos como se tivessem capacidades diferentes de se socializar, capacidade que só é adquirida quando em contato com um mestre do magistério, o detentor da vida.

O estudante é quase um ser humano, ainda não totalmente domesticado e por isso necessita de formas autoritárias para o manter sob as rígidas regras da sociedade, incluindo na sua forma de linguagem.

“Arnold Gehlen, por exemplo, vê a necessidade da dominação na existência das instituições sociais em geral, as quais teriam ocupado o lugar do instinto no intuito de guiar o comportamento. Uma concepção que ressurge, de modo atenuado, naquelas sátiras máximas de mesa de bar segundo as quais o 'ser humano' seria um animal desenfreado, tendo de ser institucionalmente domado pelo Estado autoritário.” (KURZ, 2010, p.216)

Sob esse tipo de pensamento se justifica o estudante precisar de um lugar separado de pessoas já “civilizadas”. Ele será jogado aos montes em salas de aulas, na esperança de que aprenda a se comportar da forma que a própria sala de aula lhe demanda: sentados, enfileirados, em ordem, em silêncio. Espera-se que aprendam a seguir o mestre.

Porém, mesmo que esse estudante nunca aprenda a sentar, ficar quieto, em ordem, seguindo o mestre, não haverá problema desde que ele seja mantido longe das ruas, lugar que não pode ser nunca ocupado a não ser por carros. O estudante ficar separado já é uma missão cumprida da escola, afinal de contas, nem todos podem ser “os melhores” da escola, não há lugar no mercado para tantas mentes brilhantes capazes de se comportar conforme o mercado pede, melhor que haja muitos desajustados dispostos a tudo pela sobrevivência.

Além desse pensamento que coloca o ser humano na mesma categoria de um animal, se esquecendo que já houve uma superação de uma alienação natural, há o tipo de pensamento sem consciência histórica ou pensamento da alienação social, que reduz a escola a uma superestrutura ou um sistema que serve à sua função e que se essa função é desviada, basta seguir um modelo para que se “conserte” essa estrutura.

O estudante não é menos ser humano, não é ontologicamente desprovido de capacidade de viver em sociedade. Tanto se sociabiliza que logo tem seus desejos e vontades, encarcerados pela forma mercadoria. Enquanto não tem todos os seus sonhos colonizados ele não aceita tranquilamente (e não deve aceitar!) uma instituição autoritária que o inicia, em todas as relações possíveis naquele ambiente, no mundo civilizado da Economia. O problema está em que, ele não aceita, mas não sabe o porquê. O inconsciente não é suficiente para superar as condições que o coagem a aceitar um mundo economizado.

A instituição reifica uma sociedade onde os seres humanos são reduzidos aos produtos e mercadorias que produz, e pelos quais é produzido. A escola faz com que o estudante aprenda o que necessita para sobreviver, desaprendendo a viver. Será o destino de todos os que passam muitos anos de sua vida se dedicando a esse tipo de educação alcançar o grande prêmio: trabalhar, se possível, assalariado! O estudante terá que ser rentável, afinal de contas foi gasto muito dinheiro pela sua educação.

Entre 4 muros o estudante logo terá que compreender que “tem tempo”. Não o tempo subjetivo de uma criança, não um tempo tomado por brincadeiras e sonhos, mas o tempo de um relógio, de uma fábrica. Tem horário para entrar, para comer, para escrever, para se exercitar e para sair. É o tempo do trabalho abstrato antes mesmo do estudante ser um trabalhador. Logo seus sonhos e desejos serão colonizados pela vontade de comprar uma mercadoria qualquer como um videogame, um celular, uma roupa de marca, um carro ou/e pela vontade de ser um desses personagens que parecem ter tudo, como um jogador de futebol, um ator global ou um MC. Será mais difícil viver os momentos ao invés de apenas contemplá-los.

Essa vontade de possuir mais coisas, de não ter um trabalho convencional, até poderia em potencial ser uma forma de protesto à uma sociedade que relega a miséria a seus cidadãos. “Eu vejo o que não tenho e quero mais!” Porém, esse protesto em potencial nasce do fetiche e só se realiza na forma mercadoria. Nasce um protesto fadado ao fracasso, mais uma subversividade vazia, como a dos jovens que se tumultuam nos shoppings nos rolês, querendo tudo, mas que não percebem que o tudo é só um monte de objetos pobres.

“O poder das coisas prevalece sobre o desejo dos seres.” (VANEIGEM, 1995, p.2, N.T.)

O tempo-espaço dessa subversividade vazia é um tempo espaço dissociado, onde a unidade é ilusória e a separação traz consigo uma apropriação privativa das coisas que vai contra uma apropriação criativa.

O tempo das sociedades unitárias era cíclico, estava ligado à natureza, que definia hora de acordar, dormir, plantar colher e a um deus, que dava o caráter eterno do tempo. O espaço estava em função do tempo, e como o tempo era o puro espiritual, divino, tempo de deus, o espaço (material, humano) era controlado por deus. Superamos a alienação natural e um tipo de tempo mítico apenas para mistificar o tempo de outra forma e dissociá-lo do espaço.

A revolução burguesa criou um novo devir e uma nova eternidade. Não dependemos mais de um tempo divino, a modernidade nos traz possibilidade de trabalharmos à noite, plantarmos em deserto, colhermos antes do tempo, produzirmos mais rápido. É a lógica do tempo irreversível, onde o tempo escoia numa linha, que não volta, mas vai eternamente em relação ao futuro. E o real é uma ilusão onde temos a impressão de um tempo cíclico (tempo pseudocíclico),

regulado pelo trabalho e a mercadoria (acordamos para trabalhar, almoçamos, dormimos, descansamos ao final de semana e daí, volta-se tudo de novo). É o tempo do poder parcelar.

“Segundo o espírito burguês, o que é o tempo? O tempo de Deus? Não, já não, mas o tempo do poder, o tempo do poder parcelar. Um tempo de migalhas cuja unidade de medida é o *instante* – esse instante que tenta recordar-se do tempo cíclico. Já não uma circunferência, mas uma linha recta finita e infinita; já não um sincronismo regulando cada homem pela hora de Deus, mas uma sucessão de estados em que cada qual se busca sem se alcançar, como se a maldição do Devir o destinasse a nunca se alcançar a não ser de costas, permanece a face humana desconhecida, inacessível, eternamente futura; já não um espaço circular abrangido pelo olho central do Todo Poderoso, mas uma série de pontinhos autónomos na aparência, e na realidade integrando-se, segundo um certo ritmo de sucessão, à linha que traçam de cada vez que um se junta ao outro.” (VANEIGEM, 1975, pp. 238 e 239)

O espaço e o tempo são destruídos e renovados, dando a impressão de que algo de novo acontece, quando na verdade o tempo-espaço dissociado dura.

O tempo aparece como algo que muda, que passa, mas traz uma duração, enquanto o espaço aparenta durar, mudando a todo instante apenas para manter a sua própria forma. Assim, estudante, tome cuidado ao constatar que a escola não muda, porque ela muda o tempo todo apenas para se manter o que é: um lugar da separação.

“Para tornar-se sempre mais idêntico a si mesmo, para se aproximar ao máximo da monotonia imóvel, o espaço livre da mercadoria é doravante modificado e reconstruído a todo instante.” (DEBORD, 2003, p. 112, § 166)

O tempo-espaço da vida é muito transitório e insignificante do ponto de vista do tempo irreversível. Torna-se uma provisoriedade que passa despercebido entre as coisas que duram. No cotidiano colonizado o que parece vida é recuperado de forma a fazer o tempo-espaço da sobrevivida durar. O espaço-tempo da vida existe, mas é repudiado pelo espaço e tempo da sobrevivida, do parecer. Onde a forma mercadoria é mais importante e o autenticamente vivido é uma piada. Porém todo mundo tem a capacidade de sentir (e sente!) um desassossego que nasce do inautêntico, fazemos uma busca do tempo-espaço real que acaba nos levando a ideias idealizadas de outros tempos e outros espaços.

Em “A Arte de Viver para a Geração Nova”, Raoul Vaneigem diz que a vida privada é formada por um espaço real vivido + um tempo fictício espetacular + um

espaço fictício espetacular + um tempo real vivido. É difícil separar o que é real do que é fictício porque estão em relação. O tempo-espaço fictício seria o puro valor de troca e apesar de estarmos caminhando para isso, as coisas produzidas ainda tem valor de uso e valor de troca, mantendo alguma relação entre espaço-tempo real e espaço-tempo fictício.

Com a subjetividade minada pelo tempo do consumo (o qual compreende o trabalho e o tempo “livre”) tudo é memória e antecipação. O presente se torna um vazio na linha do tempo, uma linha pontilhada. Não existe presente porque o presente é uma abstração, uma abstração que torna o futuro um passado reiterado já que nada se cria, e não nos apropriamos realmente das coisas, onde o espaço-tempo do vivido é atravessado por um espaço das formas abstratas da mercadoria (dominado pelo urbanismo) e um tempo de escoamento (de destruição, de passagem).

“Absolutamente submetido à adaptação, o animal não possui a consciência do tempo. O homem, ele, se recusa a adaptação, pretende transformar o mundo. Sempre que fracassa em sua vontade de demiurgo, experimenta a angústia de se adaptar, a angústia de se sentir reduzido à passividade do animal. A consciência da adaptação necessária é a consciência do tempo que escorre. É por isso que o tempo está ligado à angústia humana. E quanto mais a necessidade de se adaptar às circunstâncias vence o desejo e a possibilidade de as mudar, mais a consciência do tempo agarra o homem pelo pescoço.” (VANEIGEM, 1975, p. 244)

Se o homem tem consciência do tempo-espaço e quer transformá-lo, como é que a reificação acontece? Por não haver consciência real ou por causa do tempo-espaço fictício que dá a ilusão de que há transformação, ao mesmo tempo em que a miséria da sobrevivência faz com que nós lutemos para nos adaptar, apesar de toda a angústia?

Quanto mais nos adaptamos, mas vivemos (sobrevivemos) o tempo em forma de pausa (sem presente, passado ou futuro) e o espaço sem qualidade, como se houvesse uma homogeneidade num espaço e tempo que é mercadoria. Sob a forma mercadoria, o espaço e tempo podem ser modificados e reconstituídos a todo instante sem perder sua forma. Os conteúdos variam. E aí está que é tão difícil compreender as mudanças que passamos, para que as subversões não sejam vazias.

O tempo que escorre irá preencher os vazios dessa quantificação da subjetividade. A vida, inundada de inautenticidade, será apenas um sentido no possível-impossível. O tempo irreversível é o tempo das coisas, cuja tendência é a de exterminar o tempo vivido, porque sua imposição veio junto com a impossibilidade de seu uso. Esse tempo é a medida das mercadorias, é o tempo do trabalho abstrato, que invade nosso cotidiano desde crianças através da escola, sem ter aparência de trabalho. O espaço separado, que aparentemente encerra o trabalho numa forma definida se autodestrói produzindo um urbano e sendo produzido por um urbano que por não ser superado nessa autodestruição, recupera uma cidade, um campo, artificial, sem a apropriação pelo uso, onde a abstração do trabalho se extrapola na artificialidade do tempo e espaço separados da sobrevivência e o espaço tenha valor de troca e valor de uso separado do tempo de trabalho humano contido.

“A sob(re)vida é a vida reduzida aos imperativos econômicos” (VANEIGEM, 1975, p.165)

O estudante precisa, então, ter muito cuidado com a sua subjetividade a se perder, seu futuro de tempos mortos e presente de instantes vazios. Esse tempo e espaço não é o da vida, apesar de nele vivermos.

Não somos o centro desse tempo e espaço, apenas um ponto, numa linha que se sucede repetindo-se. A intenção não é a de voltar a um tempo-cíclico em que deus é o centro, mas sim negar a sobrevivência e a miséria que nos é reservada ao aceitarmos esse tempo e espaço fragmentado e tudo o que nele se produz e é produzido de forma reificante, que também nos fragmenta em todos os níveis.

Programa, Projeto, Trajeto

“O projeto de enriquecer o espaço-tempo do vivido passa pela análise daquilo que o empobrece”

(Raoul Vaneigem, A arte de viver para a geração nova)

Existe uma dialética entre programa, projeto e trajeto, relacionada à dialética do real-possível-impossível. Porém não podemos confundir.

Um programa se insere numa conjuntura e numa estratégia, e está sempre ligado a interesses particulares de um partido, seu aparelho, seus dirigentes ou simplesmente a manutenção do poder. O projeto também se insere numa conjuntura e tem uma estratégia, mas ele terá maior amplitude do que um programa, implicando uma crítica da política, dos políticos e do Estado.

Muitas vezes o que chamamos de projeto, é na verdade um programa. Muitos dos chamados “projetos educacionais” estão limitados à interesses de uma política (ou político), de uma classe, de uma estratégia de poder. O programa é cercado teoricamente de uma ideologia que na prática parece não existir. É uma ideologia que coloca todas as coisas como mais do mesmo, dificultando o entendimento de uma possibilidade para além do que já é colocado.

“O espetáculo da incoerência chega ao ponto de valorizar o grau zero dos valores. De tal modo que a identificação seja com o que for, pouco a pouco, como a necessidade de consumir seja o que for, a importância de ser constante na escolha de um carro, de um ídolo ou de um homem público” (VANEIGEM, 1975, pp. 142 e 143)

O projeto não está necessariamente livre de ideologias, visto que a ideologia, tão grudada na prática, não se separa. Ele não é necessariamente revolucionário, apesar de poder sê-lo, assim como foi a revolução burguesa, porém tem um trajeto mais crítico, algumas vezes sendo um programa-projeto.

“As tendências revelam as tensões e o seu sentido. Um tal projeto visa a produção de uma diferença diferente das que podem induzir-se nas relações de produção existentes. Segundo a hipótese aqui desenvolvida, é através do espaço (e do tempo), por meio de uma concepção do espaço, que se pode produzir esta diferença das diferenças (virtualmente, e não num passado especulativo). Um tal projeto não tem nada em comum com um programa.” (LEFEBVRE, 1973, pp. 37 e 38)

O projeto não existirá pelo desenvolver de um programa, ele não é a superação do programa. Há a crítica do programa. Também é necessário que haja uma diferente concepção de tempo e espaço. Não havendo essa concepção tempo-espacial diferente e diferenciada corre-se o risco do projeto ser apenas mais um

programa utilizado estrategicamente para reproduzir todas as ideologias, reproduzir essas relações espaciais e sociais e reproduzir o tempo-espaço capitalista, este separado.

“Só um projeto global pode definir e proclamar todos os direitos, os direitos dos indivíduos e dos grupos, determinando as condições do seu ingresso na prática. Entre esses direitos, recordemos: o direito à cidade (o direito a não ser afastado da sociedade e da civilização, num espaço produzido com vista a essa discriminação) – e o direito à diferença (o direito a não ser classificado à força em categorias determinadas por potências homogeneizantes).” (LEFEBVRE, 1973, p.38)

Na escola há um discurso de abertura da escola para todas as pessoas, isso quer dizer, aceitam estudantes de todas as classes sociais, com todos os níveis de aprendizagem e de dificuldades. As escolas sempre excluíram grupos parciais e diferenciais, como mulheres e “desfavorecidos”, porque não interessava a nenhum programa político que essas pessoas fizessem parte de aparatos políticos. Ao aceitarem pessoas que antes precisariam de uma escola “especial”, diferente, parece estar havendo um direito à diferença, quando na verdade há um direito à homogeneização. A re-produção das relações sociais de produção exige essa homogeneização, assim como demanda lugares separados em que cada um pode ser igual desde que ocupando lugares diferentes. O discurso de “escola para todos” está longe de ser esse projeto global a que Lefebvre se refere. Em nada altera esse espaço-tempo da re-produção das relações sociais de produção. Em nada é um esforço coletivo, espontâneo e consciente, como um projeto deveria ser. Parece ser teórico e prático, mas não se mantém assim, porque não há discussões sobre isso no âmbito do vivido e não há cotidiano consciente dessa teoria e prática. As necessidades sociais são confundidas com as necessidades do Estado e de seu poder ou das empresas. Há de se ter um lugar para que essas crianças fiquem enquanto seus pais trabalham, que não seja a rua, de preferência um lugar onde se aprenda mais rapidamente as maravilhas de se ter coisas para se ter um diferencial, já que só é permitido demonstrar diferença através da igualdade das mercadorias.

Desde cedo nos conformamos em sermos seres coisificados, e enquanto isso for considerado normal, um projeto do possível-impossível fica mais uma utopia longínqua. É preciso jogar fora essa escola baseada na reprodução de um modo de produção que explora, que coisifica, aliena? Sem dúvida. Porém é preciso compreender essa sociedade para não repetir o que a torna miserável.

“A ação e a estratégia consistem em tornar possível amanhã o impossível de hoje. Um tal projeto, só ganha sentido por via de uma impossibilidade: ater-se indefinidamente às relações (sociais) existentes. Ele detecta o que essa impossibilidade torna possível e inversamente o que o ‘real’ de hoje oculta e bloqueia.” (LEFEBVRE, 1973, p. 39)

Há uma dialética entre o real, o possível e o impossível. O planejamento não pode ficar só no plano do possível ele precisa ter uma estratégia e um trajeto que, sem abrir mão do real, o torne subversivo a esse real e que através do possível, possa chegar a um outro diferente.

O possível são sonhos, vontades, que não transcendem o cotidiano, o linear. Melhorias que mantêm as coisas como são, tais como ter um emprego, um carro, comodidade. Procuram-se as formas urgentes e inacessíveis. É a luta por uma melhor escola, hospitais, quer dizer, por se manter as mesmas estruturas de forma melhorada.

“O possível se opõe ao real e forma parte integrante do real: de seu movimento. Se o possível se revela hoje como um horizonte indeterminado e sem limites, é porque o real leva em si contradições radicais.” (LEFEBVRE, 1971, p.48, N.T.)

Vai ter quem pergunte “por que mudar se é possível tornar melhor o que já existe?” Esse “melhor” só encobre todas as misérias da nossa sobrevivência. Melhorar um sistema de exploração é manter a exploração por mais tempo. Se sentir menos mal diante de uma alienação que nos afasta de criar e de sermos donos de nossos próprios atos é aumentar a alienação. Nos apoiamos num humanismo liberal burguês somado a uma pedagogia da opressão, que faz com que as maiores propostas da educação sejam baseadas em aulas melhores, mais lúdicas, utilizando-se mais tecnologias... Nada disso melhora a educação. Melhorar a escola piora a educação. É preciso exigir a vida!

Acho bonito quando Paulo Freire vai explicar como não separar a pesquisa do ensino, como não separar a teoria da prática na educação. O problema é que os exemplos dados de uma educação em que o estudante e o educador não são passivos na relação educativa, todos os exemplos se passam fora do conjunto de significações dessa instituição determinada desde sempre pelo poder separado. Mesmo as pedagogias mais libertárias se perdem ao serem institucionalizadas, ao serem utilizadas para a organização da instituição. Com toda a sensibilidade desse maravilhoso educador, ele apostou que o educador deveria criar. Sim, deveria, mas

como criar quando estamos no nível da sobrevivência? E o educador deveria ter uma relação maior com a prática, sendo também sujeito do processo educativo. Porém, ainda estamos questionando a questão do sujeito, da consciência. Nossa própria afirmação, enquanto sujeitos conscientes, nos é negada diariamente, ao aceitarmos o pão que o diabo amassou. A questão tem a ver com o estudante e o educador, mas vai muito além deles. (Ver **anexo** onde Paulo Freire exemplifica o ideal do educador libertário – que é fora da escola).

Os “projetos” pedagógicos são sempre recuperados, impedindo a construção da vida cotidiana, submetendo à lógica da re-produção capitalista qualquer experiência de vida.

As relações existentes do possível e do real são conflitantes e essa racionalidade ainda burguesa, mesmo perante seu declínio é limitada. Não explica porque temos que sobreviver ao invés de viver. Não explica a sociedade de classes, na verdade, a nega.

Por isso o sentido tem que ser o impossível, sem que seu sentido seja descolado do possível. Não pode ser algo irreal em sua totalidade.

“A comunicação, a participação, o amor, o descanso, o conhecimento, o jogo, são sempre impossíveis (como totalidades) e possíveis (como momentos).” (LEFEBVRE, 1969, p. 38)

O impossível se transforma em possível a cada dia que passa se assim for o sentido do projeto, se assim for o trajeto dessa estratégia se propondo a um humanismo revolucionário e dialético.

“Não existe pensamento e nem ação sem uma imagem do futuro, sem uma visão do possível! E, aliás, antes de descobrir praticamente na situação os elementos da tática e da estratégia, é tão difícil separar o possível do impossível quanto discernir entre a ideologia e o saber firmado!” (LEFEBVRE, 1969, p. 41)

Nessa dificuldade de se compreender então o impossível, é necessário um projeto-trajeto para que não haja um vazio nas aspirações subversivas, para que a subversão não perca seu sentido por estar separada da revolução. O projeto precisa ter uma razão enquanto obra e não enquanto racionalidade de Estado ou racionalidade burguesa (ou as duas).

Um projeto-trajeto prepara-se teoricamente, porque assim se examina as implicações e as consequências, recursos da ciência e do pensamento político, e é também utópico na medida em que mobiliza recursos do imaginário e da arte (não

qualquer arte, veja bem, mais uma arte de viver e não a arte no âmbito da sobrevivência), porém não é utopia sem a dialética do real-possível-impossível. É utopia com movimento e não uma institucionalização de uma utopia.

O projeto tem movimento, e rompe com o positivismo, com o racionalismo e humanismo limitado. A escola não se movimenta num sentido de superar o programa estratégico político e a sua institucionalização. Pelo menos isso não acontece de forma visível na aparência. Seu discurso, o da pedagogia, está no nível da metalinguagem. É um discurso sobre o discurso e refere-se apenas a si mesmo. Discutir a escola e o cotidiano poderia se manter no nível da metalinguagem, se não considerarmos o possível-impossível e a relação de um programa com o projeto, quer dizer, a superação do programa para que exista um sentido mais amplo e revolucionário do sentido da escola e da vida cotidiana.

A filosofia concebeu o homem como projeto e agora cabe a nós realizar a filosofia, e não isolar e autonomizar o que deve encontrar a sua realização como obra.

“A razão, assim como o objetivo e a finalidade, assim como a vida cotidiana, é obra. Cabe a nós declará-lo e realizar essa obra, em lugar de deplorar que ela não seja pré-fabricada nos bastidores da história e da política.” (LEFEBVRE, 1969, p. 38)

O programa-projeto, com estratégia revolucionária com sentido utópico-real, vai depender de uma crítica do espaço-tempo capitalista, de uma crítica ao humanismo e racionalismo burguês e de uma crítica da vida cotidiana (que em sua miséria é a sobrevida). Crítica a tudo que não é obra, de tudo que seja a impossibilidade de viver.

“A crítica da vida cotidiana propõe ‘mudar a vida’, ou melhor, todo projeto revolucionário deve incluir mudar a vida inteira, inclusive a vida privada, o indivíduo, o vivido.” (DAMIANI, 2001, p.162)

Lefebvre ira sugerir no livro “A revolução Urbana” uma estratégia urbana, baseada na tese (aqui simplificada e espero que não banalizada) de que estamos numa fase de transição em que a industrialização é um processo da urbanização.

A estratégia urbana faz parte de um projeto global. Ela começa da crítica radical das disciplinas redutoras, das ciências parcelares, especializadas, institucionalizadas como tais.

Vemos uma escola formada por ciências parcelares escolhidas a dedo pelo poder, pelo Estado, demonstrando que na base de nosso conhecimento ele já é

extremamente fragmentado, partindo de uma realidade de fragmentação espacial e temporal.

“Essa época teve o seguinte resultado: a constituição de uma cotidianidade, lugar social de uma exploração refinada e de uma passividade cuidadosamente controlada. A cotidianidade não se instala no seio do ‘urbano’ como tal, mas na e pela segregação generalizada: a dos momentos da vida, como a das atividades. O procedimento crítico comporta a crítica dos objetos e sujeito, dos setores e domínios. Mostrando como as pessoas vivem, a crítica da vida cotidiana instala o ato de acusação contra as estratégias que conduzem a tal resultado.” (LEFEBVRE, 2008, p. 127)

Há uma estratégia ideológica que se dissimula pelas próprias ideologias, que re-produz a segregação, a fragmentação da realidade, dificultando uma estratégia do conhecimento, a estratégia de um projeto que seja revolucionário e não apenas subversivo.

A estratégia do conhecimento deve visar a prática, confrontando com a experiência e constituindo uma prática global que é a prática da apropriação pelo ser humano do tempo e do espaço. A estratégia do conhecimento visa a razão enquanto obra.

É preciso conhecer as estratégias políticas para ir além delas. E só a classe operária é capaz de ir além das estratégias políticas de racionalidade e humanismo burguês. Esta capacidade vem sendo cuidadosamente controlada, não por uma pessoa específica, vamos aqui esquecer de teorias da conspiração nas quais algumas pessoas são sujeitos e outros são sujeitados, esse controle se cria pelas nossas relações alienadas, para que se transvista de incapacidade, através da naturalização das relações existentes. Instituições, como a escola, “ajudam” nessa pacificação, inclusive como espaço físico de demonstração de que o Estado “se importa” com as pessoas. A mesma escola que ideologiza e aliena teria em seu interior o movimento de conscientizar e desalienar? Em algum lugar e em alguma época já vimos movimentos estudantis fortes, onde a subversão vinha junto com a revolução... E a prática precisa de uma teoria. Os operários precisam ter seu poder de decisão. A educação poderia levar a isso?

“Quais são os problemas mais profundos? Os da produção e da gestão de um espaço que corresponda às possibilidades da técnica e do conhecimento, bem como às exigências da vida social pelas e para as ‘massas’. É claro que a realização de um tal projeto depende de uma decisão: A da classe operária.” (LEFEBVRE, 1973, p. 40)

Os estudantes e professores, antes de mais nada, precisam se ver como trabalhadores. E então ir além dos muros (físicos e abstratos) da escola.

Há um certo “consentimento” das classes operárias para que se continue a reproduzir essa estratégia política e essas relações sociais que mantêm uma ditadura da economia (economicismo), desigualdades sociais e ideologias que encobrem as necessidades sociais pelas necessidades individuais.

Porém esse “consentimento” é arrancado de todos os meios, violentamente ou persuasivamente. Há mesmo uma violência velada exercida sobre toda a sociedade a fim de mantê-la nos contextos da cotidianidade, suprimindo a consciência das coações.

Que violência que é, entrar numa sala de aula e ver as disciplinas sendo ensinadas aleatoriamente, o horário da fábrica prevalecendo sobre as vontades humanas e as linhas de carteiras enfileiradas enfatizando uma ordem que as pessoas, acabam por acatar, às vezes demonstrando subversões vazias, na tentativa de um dia não ser mais classe operária!

Nós, estudantes e professores, sentimos como se tivéssemos que lutar num meio que é contra a gente, e ao mesmo tempo parte da gente, fazendo com que nos submetamos de forma a ter uma oportunidade de sobrevivência, desenvolvendo na gente uma atitude defensiva-agressiva.

O projeto é necessário, mas seria a escola um lugar onde isso poderia acontecer?

A escola e o urbano

“A realidade social só é permitida aparecer naquilo que ela não é”

(Guy Debord – A Sociedade do Espetáculo)

I

Sabemos que as escolas existem antes de existir uma tendência à urbanização mundial. Como exemplos temos, já referidos anteriormente, a escola dos jesuítas, instituição importante no processo de colonização do Brasil e a escola que atendia aos filhos da oligarquia. Também, não podemos deixar de notar que existem escolas rurais e indígenas. Poderíamos afirmar que a escola é um fenômeno independente do processo de urbanização. Porém, essa afirmação não seria correta vendo o destaque e o crescimento da escola enquanto instituição que se desenvolve no urbano, numa relação intrínseca com o crescimento do fenômeno urbano em relação à reprodução das relações sociais de produção.

Com a explosão-implosão das cidades, mais do que mão-de-obra formada, a cidade precisava de unidade e coerência, quer dizer, manter sua forma. Digo isso para afirmar que as estruturas dessa sociedade não se concentraram em desenvolver mão-de-obra qualificada, porque o sentido de seu desenvolvimentismo não se centrou apenas nas fábricas, mas em todo o espaço.

Suas instituições foram determinantes para que a fragmentação fosse neutralizada e que a urbanização tivesse um sentido, de mundialização. O urbanismo, por exemplo, sendo uma dessas instituições, sempre foi essencial para que a forma urbana fosse separada e assim recebesse qualquer conteúdo como um receptáculo vazio, podendo ser percebida como um fenômeno de reunião, neutralizando as separações (centros-periferias, pobres-ricos, etc.), as quais não podem aparecer em ideologias promovidas por programas do Estado.

Esse programas, ideologicamente, propõe soluções à problemas que parecem mais graves no urbano, tais como falta de moradia, saúde, educação e empregos, porém, só o urbanismo não é suficiente para reunir todas as separações em aparência.

Cada instituição no processo de constituição do urbano terá o objetivo de reunir o que está separado, mesmo que seja uma reunião em separado.

A escola não pode apenas qualificar mão de obra para as fábricas, ou ser usada e percebida como uma fábrica produtora de trabalhadores e formadora de herdeiros. Ela é uma instituição do urbano, se modificou para permanecer,

separando e neutralizando as separações, ao mesmo tempo que reitera as relações existentes. Já ouvi muitos relatos de como a escola mais parece um depósito de pessoas, por causa da obrigatoriedade do ensino fundamental, que faz com que as pessoas a frequentem sem terem objetivos definidos para isso. Essa imagem dissimula a força da escola como uma instituição do poder parcelar e o seu maior objetivo dentro da reprodução das relações. A escola reúne enquanto separado e dessa forma define os lugares que os estudantes podem frequentar, suprimindo cada vez mais a possibilidade da rua como um lugar de brincadeiras ou de apropriação e também define o uso de seu tempo, invadindo o cotidiano de filhos e pais. A tendência que já acontece é a de que todas as crianças, adolescentes e pais se envolvam cotidianamente pela escola.

Particularidades locais e regionais provenientes dos tempos em que havia diferentes modos de vida não desapareceram, e por isso a escola rural, por exemplo, pode se diferenciar de uma escola da cidade, mas cada vez mais essas particularidades convertem-se num setor de valor econômico subordinando-se às exigências desse setor. O diferente será vendido como algo mais especial. Se não é “vendido”, como é o caso da educação em escolas consideradas públicas, mesmo que em lugares afastados, se subordinará às estratégias do Estado e de classe.

Henri Lefebvre, em “A Revolução Urbana”, explanará o conceito de tecido urbano, e é a partir dele que confirmo um domínio da realidade urbana mesmo onde essa realidade é ainda virtual.

“Estas palavras, 'o tecido urbano', não designam de maneira restrita, o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo”. (LEFEBVRE, 2008, p. 15)

A escola, nesse processo de urbanização aparece sob uma ideologia libertadora, como o outro de uma alienação natural. Por ser a escola (incluindo as universidades) detentora de conhecimentos e técnicas, ela libertaria o ser humano de atividades mais primitivas e seria a base de seu crescimento (econômico) e desenvolvimento social. É o princípio da liberdade burguesa, liberdade que justificará a propriedade privada, a qual todos os “iguais” tem direito. O processo de “igualização” das pessoas passa pela escola. No passado, os mercados foram locais de libertação, caminho para a liberdade de quem não mais seria servo de um senhor feudal. Essa liberdade nos abriu caminhos, e também dificultou ver os conteúdos de

relações inteligíveis pela forma de unidade urbana. Nem tudo o que é transparente é tão óbvio quanto parece, e nem tudo que é obscuro é tão impossível de se acessar.

Vamos pensar aqui a questão do privado e do público.

A escola privada é privada (quer dizer, só terá acesso quem for matriculado e pagar as mensalidades) e a escola pública é pública (todos que forem povo terão acesso a ela).

“A propriedade domina todo o espaço capitalista, e se apresenta na sua forma mais cristalizada nas áreas de Primeira Natureza, tal é a sua natureza estranha, nas cidades ela aparece *reificada*. A experiência que a revela pode ser demonstrada numa vasta zona do campo de perder a vista, onde há enormes montanhas, vegetação nativa, lagos, pássaros, enfim toda a liberdade da natureza no seu máximo vigor; e, então, surge algum morador dessa região (que ninguém pode explicar ao certo de onde ele surgiu) e diz, 'tudo isso daqui tem dono'”.

(PIRES, 2003 p.5)

A escola pública, não pode ser de todos, porque não há apropriação. Então a escola pública também é propriedade exclusiva capitalista, porque as pessoas não podem dela se apropriar. Há muros. Que ninguém ouse trespassar sem estar matriculado ou designado para essa construção! Daí, a ideia de público estar mais ligada ao econômico. É público porque é mantido pelo Estado através dos impostos pagos. Ser público é mais uma questão de como o lugar é mantido financeiramente do que seu uso. Porém, não é público num sentido de estar lá para o uso do povo, porque seu uso é restrito. E sua apropriação impossível enquanto a escola for um espaço econômico. É uma propriedade ativa na realização da divisão do trabalho, e é também privativa por razões econômicas. A escola pública não parece ser mercadoria, por ter um sentido político e social, mas mesmo ela já é mercadoria em potencialidade e nela se organiza um “produtivismo” que a justifica em sua forma de propriedade privada-estatal.

A lógica espacial modifica-se de acordo com as relações que a produzem e que nela são produzidas, portanto o ser humano não nasce com a concepção de espaço que é necessária para que as relações sociais se reproduzam nessa sociedade.

“O espaço e a política do espaço 'exprimem' as relações sociais, mas reagem sobre elas.” (LEFEBVRE, 2008, p.24)

A criança e o adolescente, ainda iniciantes nessas relações, podem ignorar as separações, misturar os conhecimentos, ocupar espaços que não lhes convém, como por exemplo, a rua (jogar futebol na rua, em frente a prédios que precisam ser vendidos, pode atrapalhar as vendas!), não diferenciar o privado do público, pior, não entender a propriedade privada e sua importância para a liberdade e igualdade! Elas precisam ser colocadas em locais separados de iniciação.

Porém, a política do espaço irá conceber esse lugar apenas como forma vazia, receptáculo de todas as coisas, podendo-se estabelecer nele pessoas, máquinas, redes, tanto faz. A escola idealizada sob essa política organizacional só pode oprimir a totalidade e as diferenças. Seu conteúdo virá em fragmentos, e tudo que é chamado de conhecimento, dentro dessa instituição, não passará de um pedaço de conhecimento. Não há interdisciplinaridade (individualidade!) que seja suficiente para salvar nossas ciências separadas, que são essas ciências que são aprovadas, reificadas e disseminadas pelas nossas instituições educativas.

Em a Revolução Urbana, Henri Lefebvre irá perguntar “Como passar dos saberes fragmentários ao conhecimento total”?

Apesar da resposta não ser fácil, nem óbvia, é necessário pensar no sentido do urbano e no cotidiano que se reproduz das estratégias políticas espaciais ligadas a esse urbano. Há uma estratégia de fragmentação que atinge os conhecimentos, o tempo-espaço, nossas vidas, e essa estratégia vem de um urbanismo que prioriza, dentro de estruturas e sistemas, modelos imaginários e autoritários.

A escola só poderia ser autoritária. Ela o é, mesmo quando seu projeto (ou programa), está ligado às teorias libertárias e /ou libertadoras. Conversando com um colega que trabalha na EMEF Desembargador Amorim de Lima, uma escola municipal da cidade de São Paulo conhecida por desenvolver um projeto baseado na Escola da Ponte (Portugal), me surpreendi quando ele me disse que a direção da escola era muito autoritária. Teoricamente a Escola da Ponte se baseia numa democratização do ensino colocando o estudante como autônomo de seu próprio aprendizado. Para isso seria necessário abolir o sistema seriado ou de ciclos (séries, anos), e também as paredes que dividem as salas e os muros. Os próprios estudantes definiriam seus objetivos e finalidades e os professores teriam um papel maior de orientação.

Obviamente essa ideia se mantém apenas no plano das ideias. Sendo capaz de abolir provas e alterar a disposição das carteiras, a escola se mantém nesse

sistema de privado-estatal que eu discuti anteriormente. Ela serve a propósitos estatais, que muitas vezes divergem de propósitos populares, e não foi capaz de abolir o tal sistema seriado, mesmo que os nomes mudem para ciclo, ou sei lá o que, a seriação continua. O que acontece é que a cada novo governo todos os nomes das coisas mudam, não há mais o “científico”, o “colegial”, mas as pessoas ainda são divididas por idade, em salas fechadas.

Apenas no nível cotidiano, quero dizer, nos embates diários que temos das escolas, conseguimos ver alguma subversão latente a tudo o que é imposto “de cima”. Nenhum programa político que reproduz uma sociedade em que a mercadoria reina será capaz de tornar a escola um lugar da educação, pensando que a educação deveria estar ligada numa ampliação das capacidades humanas, inclusive a de ter consciência. A escola não é mais do que um lugar da sobrevivência e da divisão do conhecimento e do trabalho se não pensarmos a sua relação com esse nível banal que é o cotidiano.

O que me pergunto é: O que fazer para que essa subversão residual vista repetidamente, que transborda pelo corpo e pela mente, não seja vazia?

Digo que ela acontece no plano do cotidiano porque todo dia reclamamos, todo dia não queremos trabalhar, todo dia os estudantes se recusam a fazer alguma atividade ou a fazem com medo de represálias, todo dia acontece algum incidente na escola, de violência verbal, física ou psicológica. E isso se repete em outras instituições públicas, apenas estou destacando as que mais aparecem em meu dia a dia e na de meus colegas.

Nós, professores, clamamos por disciplina e ordem, quando a ordem é a própria escola, somos nós. Nós, estudantes, queremos sonhar e ser felizes, queremos viver, e queremos educação que não nos escravize. Mas a educação está ligada a instituições autoritárias.

Todo dia negamos a ordem que nos é dada, mesmo sem querer. Porque a ordem das coisas é cruel.

“Ordem ou desordem, impossível estabelecer uma diferença, porque são conceitos relativos, dependem do ponto de vista de um observador, sempre parcial. Ordem e desordem são faces opostas da mesma moeda. Mas se a ordem for a natureza, que é sempre caótica, devemos deduzir logicamente que a ordem é a desordem, e esquecer para sempre as verdades lógicas. A lógica formal serviria apenas para demonstrar

coerente e infalivelmente que no mundo real, dos fatos, só pode existir a desordem. Porém, se a natureza for mesmo a desordem, é fácil perceber que a desordem é a ordem natural. Logo, afirmar que existe uma ordem natural no mundo, é afirmar o absurdo do mundo.

Façamos uma alegoria dentre tantas neste trabalho sobre utopia: ouvimos dizer que algumas pessoas que não gostavam de viver no absurdo inventaram uma *ordem*. Uma *ordem* inflexível, tirânica, despótica. E estas pessoas passaram a venerá-la, porque ela não representa mais do que uma parte de seus projetos mesquinhos e suas personalidades egocêntricas. Por estarem perdidas, tomaram por si mesmas o centro do universo, que não tem centro, e ditaram arbitrariamente as ordens e regras para o mundo. A ordem social é fruto desta falha de percepção, egoísmo e ambições autoritárias pelo poder.

Então o que é a ordem, a ordem social, que tanto nos falam? É a desigualdade econômica, política e social; é a discriminação racial e sexual; é a injustiça; é a destruição da natureza; é a fome; é Hirochima e Nagasaki; é a democracia; é o totalitarismo; é o fascismo; é a perseguição de judeus; são campos de concentração; são crianças e adultos palestinos assassinados em Israel; é a guerra; (...); em resumo é o desequilíbrio. Aliás, os teóricos da ordem, afirmam, com certa lástima, que a guerra é um mal necessário, uma válvula de escape (...), e formulam mil termos para disfarçar seu cinismo.

A ordem natural das coisas que nos foi imposta é o conformismo, aceitar com resignação todos abusos contra a humanidade daqueles que controlam a ordem através da repressão, do Estado. O Estado, a imobilidade das classes sociais, a impossibilidade de qualquer mudança, o tirano que monopoliza a violência". (PIRES, 2003, pp. 51 e 52)

Nossa subversão não pode seguir a ordem autoritária que nos é imposta. Mas todos os dias vivemos uma ordem política e espaço-temporal, que faz parecer loucura sair dela. Nossas pequenas subversões diárias (acredite! Elas acontecem todos os dias), são consideradas apenas pedras num caminho que foi artificialmente desenhado para seguirmos, e pedras podem ser retiradas. E se cotidiano é repetição, as pedras são retiradas diariamente, incansavelmente, tal como o mito

de Sísifo, que foi condenado a repetir sempre a mesma tarefa, a de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, e toda vez que estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida, invalidando completamente o duro esforço despendido.

Por que continuar procurando então a *pièce de resistance* no cotidiano?

O que a repetição pode trazer de novo?

Diria que tudo e nada. A teoria dos momentos de Lefebvre traz a ideia de que a repetição pode trazer o novo. Há a repetição do instante e o momento, que seria esse novo. Ele exemplifica que as notas musicais são repetições, mas as músicas formadas pelas notas são diferentes. A estrutura não apenas se fixa, como é mais fácil perceber, por exemplo, a escola é uma estrutura que se repete, reproduzindo as relações que existem em escala global numa escala local. As estruturas se rompem, e são esses os momentos que precisamos estudar melhor.

O cotidiano também fica com os restos do que a sociedade produz, ela acaba sendo mais conservadora e atrasada, daí que às vezes o dia a dia parece mais atrasado do que a “cultura” geral, programada por uma classe que pode e pede consumir mais do que os restos (e produz coisas que parecem novas apesar de se alimentarem de restos passados).

É importante entender a repetição para entender as descontinuidades, as rupturas, que as instituições tratam tão bem por organizar ou ignorar afim de manter uma ordem que não nos interessa no nível da vida (que não é o nível da sobrevivência). Portanto, é da superação da sobrevivência (ou do vivido, percebido miticamente), que se encontra a vida.

O momento é possibilidade de uma descontinuidade dessa repetição, o que George Bataille chamaria de “ato”. É uma totalidade efêmera, mas possível de se reconhecer a diferença no outro, quer dizer, um caminho contra a igualdade burguesa que igualiza pelo quantitativo.

A teoria das situações dos situacionistas busca a totalidade provisória, ao invés de uma totalidade efêmera, e assim há um acento maior no espaço, por ser algo criado e não “acontecido”, e assim, não pode ser repetível.

A situação só pode ser criada como formação deliberada, e é essa deliberação que nos falta, enquanto estudantes e professores (trabalhadores) na formação de um espaço não totalitário, onde a educação não seja autoritária e fragmentária.

A ordem atual muitas vezes é vista como caos, e há uma reivindicação insistente em coerência. A escola torna-se uma instituição da coerência. Coerência fabricada, ideologicamente disposta com a finalidade de neutralizar os conflitos. A escola, enquanto instituição e estratégia política, neutraliza conflitos, mesmo que internamente outros conflitos estejam se formando. Toda reivindicação social pede: “mais escolas!”, enquanto a escola reproduz as relações sociais, reproduzindo também seus conflitos. Deveríamos pedir: “Queremos viver, queremos educação para a vida”!

Educação não pode estar apenas no plano das necessidades, que são operacionalizadas e organizadas espacialmente por um urbanismo asséptico, homogeneizante, que tende a igualizar quantitativamente as relações tornando-as mais funcionais. Educação é necessidade, e também desejo, porque é vontade de saber, vontade de mudar, vontade de ter voz, vontade de viver.

“Classificação e denominação das necessidades têm, portanto, um caráter contingente e são, paradoxalmente, instituições.” (LEFEBVRE, 2008, p.68)

A necessidade de educação a coloca no nível da ordem sistematizada pela produção capitalista, que unificou o espaço tirando sua qualidade (o que Guy Debord chamará de “banalização do espaço”). Ao identificarmos educação como uma necessidade que tem função e lugar, a institucionalizamos, dando-lhe um papel político que favorece o poder parcelar hierarquizado. Não existirá autonomia da educação que se subordina a uma autonomia da Economia, a qual dissolve a qualidade dos lugares em favor da igualdade quantitativa.

Todos os anos escolas novas são construídas, modelos novos educacionais são sugeridos e implantados. A escola muda a todo instante apenas para se manter como é. Temos a impressão, principalmente ao andarmos por corredores de escolas, que elas sempre foram assim. Porém, elas mudam para parecerem eternas, para nos impedir de pensar que é possível existir educação sem a instituição, sem os prédios, sem os burocratas e a burocracia.

A escola se modificou de acordo com as técnicas da economia, que separam o que a produção capitalista unifica em homogeneidade, separação necessária para se manter a ordem. Há algo mais difícil do que uma aula em que todos façam parte dela? A sala de aula é uma pseudocoletividade reproduzida nessa organização espacial. Todos estão juntos, todos têm o mesmo direito de estudar, todos são iguais perante a lei. E essa igualdade, que ignora que todos são diferentes e tem

desejos e necessidades diferentes, torna quase impossível vivenciar um coletivo dentro da sala de aula, ou mesmo na escola.

Apesar das técnicas de separação serem fortes dentro das instituições, precisamos tomar cuidado para não acreditar numa tecnocracia e levantarmos bandeira apenas contra a tecnocracia. Seria uma luta quixotesca de homem contra máquina. Há pessoas no poder, e é cômodo jogar a culpa de problemas em sistemas informatizados. Jogamos fora a história e ignoramos o tempo-espaço. Também não podemos banalizar todas as relações de produção existentes e procurar um sujeito responsável por todos os males da escola. Digo isso pensando em dois casos recentes que vivenciei enquanto professora e enquanto estudante. Nas escolas municipais de São Paulo foi instalado no ano de 2014 um sistema para que notas, frequências e planos de aula fossem informatizados, desfazendo-se dos antigos diários de papel. Através desse sistema informatizado os professores passaram a trabalhar mais, por ainda não estarem acostumados com a novidade e também porque o programa novo pede muitos detalhes referentes ao desenvolvimento de cada estudante como indivíduo. O professor se viu numa enrascada, porque não poderia admitir as falhas do sistema educacional para um sistema informatizado, e muitos professores se voltaram contra o sistema. Não podendo ser contra uma máquina, se voltaram contra o prefeito para que houvesse mais prazos e menos exigências referentes ao sistema informatizado novo. Enquanto estudante, neste ano de 2014 houve uma greve na USP, mas todos os prazos de entregas de trabalho, principalmente da pós, foram mantidos, porque o sistema informatizado que gerencia nossos prazos não pode ser alterado, tornando a greve mais um momento fictício já que os trabalhos acadêmicos não poderiam parar. Tornam-se uma questão de “nós contra um sistema informatizado”, ou de “nós contra prefeito ou reitor, ou presidente”. De um lado, estamos contra uma coisa durável e de outro estamos contra sujeitos que passam pelo poder e o personificam como sujeitos do poder, sendo que em poucos anos haverá outro em seu lugar, isso sendo garantido pela democracia.

Precisamos pensar nas técnicas de separação dentro do movimento de autonomização da economia, porque a produção e o consumo são meios e finalidades, não há um utilitarismo nas instituições vigentes que atendam às demandas de uma pessoa. A apropriação privativa pode ser mais uma redução se a levarmos para o ponto de vista do sujeito dominador ou da máquina.

II

Poderíamos argumentar que a escola tem como função tornar as pessoas apáticas e esvaziar a subversão diariamente. Não tenho dúvidas de que isso aconteça, porém por que e por quanto tempo ela se sustentará assim?

A crise da escola cumpre o seu papel, a transforma sem a superar, destruindo as suas relações. A ambiência em seus espaços é quase insuportável, digo quase, porque existem muitos lugares piores, e as pessoas acabam preferindo estar no lugar “menos pior”. Há muitas tensões entre professores, alunos e funcionários, e descontamos uns nos outros as nossas frustrações. Essa tensão dissimula o foco da crítica às escolas, porque pensamos que basta diminuir esses conflitos pessoais para que tenhamos uma boa escola. Na realidade urbana atual, lutarmos por uma boa escola é lutar por mais desigualdade transvestida de igualdade formal, por divisão do trabalho, por uma sociedade de classes, enfim, é lutar pela reificação. Suas crises internas dissimulam as contradições espaço-temporais, dissimulam a sobrevivência. Por isso não acredito em nenhuma didática como instrumento de educação. Um professor que consegue dar a aula mais divertida possível pode até ensinar algo aos estudantes, mas também torna mais agradável para o estudante a sua própria submissão aos imperativos da economia, quer dizer, é mais reificante.

No espaço urbano a centralidade é sempre possível, a centralidade pode significar reunião das pessoas, simultaneidade. Ela é uma forma que exige um conteúdo, porém, qualquer conteúdo serve. E como Henri Lefebvre coloca em “A Revolução Urbana”, o urbano é indiferente a cada diferença.

Qualquer conteúdo serve, e as centralidades são criadas e destruídas, sem haver apropriação delas.

“Admitindo-se o exemplo parisiense, o proletariado ainda não criou um espaço. A burguesia mercantil, os intelectuais, os homens de Estado, modelaram a cidade. Os industriais, antes de tudo, demoliram-na. Quanto à classe operária, não teve outro espaço que o da sua expropriação, da sua expulsão: da segregação.” (LEFEBVRE, 2008, p. 117)

As escolas são lugares de centralidade, reúnem as pessoas, e são fechadas ou abertas de acordo com estratégias urbanas do poder (o urbanismo). Também são lugares de expropriação e segregação, dentro de uma ordem totalitária.

Ela é um lugar de igualdade totalitária, imposta da maneira mais cruel possível porque a relação adulto-jovem não tem a reciprocidade dos contratos que tornam as relações iguais (ou igualadas).

As relações na escola são mais violentas, porque as pessoas são obrigadas a se igualarem, sem haver um acordo definindo essa igualdade. A igualdade acontece através das mercadorias, e de uma consolidação do cotidiano nessas relações. Quanto mais mercadorias iguais são consumidas, melhor as pessoas se sentem. Ao mesmo tempo a escola (e junto com ela a educação), sofre uma banalização que a faz parte de uma repetição, de um cotidiano, e essa repetição dissimula a falta de reciprocidade, a expropriação e a segregação de trabalhadores e jovens.

“A ação terrorista das formas (e das instituições extraídas dessas formas) alimenta a falda transparência do real e mascara as formas que mantém essa realidade. Na vida cotidiana as pessoas impedem a si mesmas de crer na própria experiência e de percebê-la”. (LEVEBVRE, 1991, p. 198)

Portanto é necessário se fazer uma crítica do cotidiano que abranja teoria e prática para se pensar a educação para além das escolas, uma educação capaz de desenvolver uma estratégia urbana para além da visão dominante do urbanismo e do poder parcelar hierarquizado, para além da sobrevivência. A educação é importante para a realização da utopia como lugar da consciência da totalidade, necessária para a criação de um espaço-tempo vivido.

Conclusão

*"You've got a chance to confront the world (to be relevant) today
Desperate romance is the curse of castaways
What good is skill if you don't make it to the dance?
Despite circumstance you've got a chance".
(Bad Religion)*

Podemos pensar que aprendemos o tempo inteiro, até quando pensamos que não temos mais nada a aprender. Podemos pensar que tudo o que aprendemos já está em processo de ser expropriado de nós mesmos, que o que aprendemos já foi deformado ideologicamente de acordo com estratégias de poder, nos fazendo ser apenas bonecos que recebem instruções. Podemos também pensar que não somos simplesmente um produto do que fazem com a gente, não somos veículos que recebem conteúdos que nos determinam e nos alteram enquanto produto. O ser humano pode se adaptar, mas a sua característica mais marcante é a de poder transformar as coisas à sua volta e a de se apropriar dessas coisas de acordo não só com as suas necessidades, mas também com seus sonhos e desejos, tornando-os necessidades.

À prática transformadora coincide mudanças nas circunstâncias e nas atividades humanas e essa prática depende de uma atuação prático-crítica. A aprendizagem que nos prepara para uma prática transformadora vai além de uma boa didática porque precisa que as atividades humanas sejam pensadas criticamente para que sejam transformadas ao mesmo tempo em que se altere as condições existentes para que essa nova prática possa acontecer.

Apesar de haver um afastamento do homem em relação às condições de sua própria alienação, apenas o homem pode modificar as suas próprias condições que o tornam incapaz de viver uma vida que não seja reduzida aos imperativos econômicos que historiciza nosso passado tornando-o fixo como o pensava os eleatas e impassível de correções para que se tenha um futuro que não seja repetição do passado.

Marx, em "Teses sobre Feurbach", levanta a questão de que "o próprio educador precisa ser educado" (MARX, 1977,p.118). Isso não quer dizer que precisamos de melhores universidades para professores, mas que a deterioração da

educação, que se torna sinônimo de escola é um processo do movimento de nossa própria alienação.

A educação não se realiza como potencial forma crítica às atividades humanas através da aprendizagem quando se realiza na forma que lhe é permitida, que é uma forma institucionalizada.

Nossa consciência é objetiva e subjetiva a todo o instante. Nessa lógica, a escola é uma instituição objetiva, exterior a nós porque é um instrumento do Estado. Ela se generaliza com a implosão-explosão das cidades, fenômeno que amplia os lugares de separação por ser fragmentador do real em seu tempo-espço, e a escola sendo uma instituição da separação se fortalece nesse processo e ganha seu status de lugar da educação.

A generalização das escolas, que aparentemente é um avanço social por trazer uma relação de igualdade social, por exemplo, todos passam a ter direito a ler e escrever, encerra a educação enquanto conteúdo dessa forma institucional. Educação, ao ser sinônimo de escola, torna-se seu nexo e também a sua contradição interna. A educação torna-se a essência subjetiva da escola. Essa sujeição da educação à escola, que a ridiculariza, é na verdade um limite da própria consciência humana, porque a escola não é mais algo externo a nós. Ela carrega o movimento de exterioridade e interioridade. A escola se define pelas atividades humanas ao mesmo tempo que se afasta delas.

Ao ser a própria educação, a escola passa a existir no nível de superestrutura ao mesmo tempo em que faz parte do nível cotidiano. Nos deparamos com um limite da consciência, mas também com um limite da própria identidade educação-escola, porque o cotidiano só comporta a lógica da superestrutura aos pedaços, deteriorada.

A escola não se traduz apenas em racionalidade apesar de assim se propor. Seu movimento conflituoso entre a dominação da técnica, do quantitativo, do burocrático, da lógica cartesiana, e o lugar do afetivo, do imaginário, do sonho, dos desejos, faz com que o vivido, enquanto prática imediata, institucionalizado, seja recuperado á todo instante na ordem do racional. O que há de mais subjetivo se objetifica em necessidades quantificáveis. Porém, a contradição está posta, tornando-se mais explícita por estar nesse nível do cotidiano que é o outro da razão. O cotidiano contém o limite entre o racional e o irracional por ser um conceito ao mesmo tempo em que é realidade gerada pela sociedade. Ele contém o filosófico

enquanto conceito e não é filosófico enquanto realidade. Este é um momento único para se pensar a educação porque ela carrega essas contradições.

No estado atual da educação ela não educa mais (nem o educador), ela perde a capacidade de formar pessoas que sejam críticas para as relações que nós mesmos re-produzimos. A educação é uma banalidade, tal que a sua própria linguagem, a didática, é uma redução dentro de relações sociais e afetivas reduzidas num tempo e espaço onde o homem é despossuído material e intelectualmente. A recusa dessa educação é a possibilidade de pensarmos um educação para além da escola, cujo objetivo principal não seja apenas compreender o mundo, mas modificá-lo. Essa recusa precisa vir junto com a crítica a seus fundamentos sociais e econômicos, porque a apropriação, o uso, estão sempre em vias da expropriação em um tempo e espaço separados que se mercantilizam, que se realizam abstratamente, com identidades emprestadas pelas ideologias econômicas e de Estado.

O tempo mercadoria, que é o tempo da história historicizante que domina as nossas memórias, para que o poder e a separação apareçam como absolutos, controla o espaço vivido tornando-o transitório. Tudo o que é apropriado verdadeiramente é irrisório do ponto de vista do poder, apesar de ser importante individualmente. O espaço vivido não foge à dialética da apropriação-expropriação porque se perde no tempo linear de duração, o tempo-mercadoria.

A construção da vida depende da realização da história, de seu desvio para fins subjetivos, que é o negativo de história encerrada em tempo-mercadoria. A memória não pode se submeter à vontade do poder.

A educação tem que vir com a construção do espaço-tempo do vivido, quer dizer, com uma memória consciente e a possibilidade de viver e recriar momentos infinitamente. Tem que buscar algo que não seja expropriado. E precisa ser crítica e provisória em sua forma e conteúdo.

Uma escola diferente não é suficiente para uma educação transformadora. Seria uma nova educação criadora de uma nova escola?

Bibliografia

- AJZENBERG, Armand. As classes sociais e suas formas modernas de luta. Geosp, n. 17, São Paulo, 2005, pp. 9 – 19.
- BATAILLE, George. La part maudite. Paris: Minuit, 1967.
- CELMA, Jules. Diário de um educastrador. São Paulo: Summus, 1971.
- DAMIANI, Amélia Luisa. O lugar e a produção do cotidiano. In: Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. A geografia e a construção da cidadania. In: A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 50 – 61.
- DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.
- Diretoria de Orientação Técnica da SME para os professores da rede de ensino da cidade de São Paulo. Magistério. DOT, n. 1, São Paulo, 2014, p. 3.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Educação no Brasil anos 60: O pacto do silêncio. São Paulo: Loyola, 1988.
- FREIRE, Paulo & SCHOR, Ira. Medo e Ousadia: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: EDART, 1977.
- HESS, Remi. Le lycée au jour le jour. Ethnographie d'un établissement d'éducation. Paris: Méridiens Klincksieck, 1989.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Thompson, 2007.
- INTERNATIONALE SITUATIONISTE. Paris: Arthème Fayard, 1997.
- KURZ, Robert, Razão Sangrenta. São Paulo : Hedra, 2010.
- LEFEBVRE, Henri. Au-delà du structuralisme. Paris: Anthropos, 1971.
- _____. A Re-produção das relações de produção. Porto: Escorpião, 1973.
- _____. A Revolução Urbana. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- _____. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: ed. Ática, 1991.
- _____. Critique de la vie quotidienne II. Paris: L'Arche, 1961.
- _____. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2011.
- _____. Posição contra os tecnocratas. São Paulo: Documentos, 1969.

_____. Psicologia das classes sociais. Geousp, n. 17, São Paulo, 2005, pp.21 – 41.

LEONARDIS, Ota de, MAURI, Diana & ROTELLI, Franco. Desinstitucionalização. São Paulo: Hucitec, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus Professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2001.

MAGALHÃES, Fabio L. B. Moreirão de. Idéias provisórias para tempos provisórios

A criação de situações como outro da alienação espacial. São Paulo: DG/FFLCH – USP, 2010. (Qualificação de mestrado).

_____. Idéias provisórias para tempos provisórios: A trajetória da Internacional Situacionista e apontamentos para seu lugar na Geografia. São Paulo: DG/FFLCH – USP, 2011. (Dissertação de mestrado).

MARX, Karl. Crítica da filosofia do direito de Hegel. São Paulo: Boitempo: 2010.

_____. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. Teses sobre Feurbach. In: Textos volume 1. São Paulo: Sociais, 1977, pp. 118 – 120.

PIRES, Jean. Utopia: Fundamentos de uma Geografia libertária. São Paulo: DG/FFLCH – USP, 2003. (Dissertação de mestrado).

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A Geografia: Pesquisa e Ensino in Novos caminhos da Geografia. São Paulo: Contexto, 2001, pp. 111 – 142.

POTLACH. 1954-1957. O boletim da internacional letrista. Lisboa: Fenda, 2006.

SARUP, Madan. Marxismo e educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. Urbanização, Fragmentação e Metropolização in 53 ICA Mexico: Simpósio sobre Metropolização, 2009.

_____. A insurreição do uso. In: Henri Lefebvre e o retorno à dialética. São Paulo: Hucitec, 1996, pp. 71 – 86.

VANEIGEM, Raoul. A arte de viver para a geração nova. Porto: Afrontamento, 1975.

_____. Banalidades de Base. Lisboa: Frenesi, 1998.

_____. De la huelga salvaje a la autogestion revolucionaria. Barcelona: Anagrama, 1978.

Filmes

A sociedade do espetáculo. Direção: Guy Debord. Produção: Marcel Berbert. Roteiro: Guy Debord. França, 1973.

Critique de la séparation. Direção: Guy Debord. Roteiro: Guy Debord. França, 1961.

Internet

Saldaña, Paulo. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aulas nas escolas estaduais de SP. Estadão. 31 de agosto de 2013. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>. Acesso em: 23/06/2014.

Anexo

Trecho de diálogo entre Paulo Freire e Ira Schor sobre como se começar um processo educativo.

“**Paulo.** Os que aceitam a tarefa da transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente. Conforme já disse, os professores apóiam o *status quo* estão nadando a favor da corrente, mas os que desafiam a dominação estão nadando contra a corrente. Mergulhar nessa água significa o risco de ser punido pelos que estão no poder. Por causa disso, o educador libertador tem que criar, dentro de si, algumas virtudes, algumas qualidades que não são dons de Deus, nem sequer lhe são dadas pela leitura dos livros, embora seja importante ler livros. O educador libertador tem que criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nosso limites do medo necessário. Por outro lado, o *establishment* obriga-nos a viver muito mais temerosos do que é necessário para sobreviver. A vantagem do *establishment* é nos fazer ficar muito aquém dos limites do nosso medo. Isto deixa certo espaço político aberto que devemos ocupar. Para ampliar esse espaço que temos para contestar a dominação, primeiro temos que ocupar o espaço que já existe. O governo não quer que ocupemos esse espaço porque quer evitar que o ampliemos. Assim, podemos decidir andar apenas um ou dois metros para frente quando, de fato, temos ainda um quilômetro de espaço a nossa frente.

Depois dessa introdução talvez eu possa falar mais sobre como começar a ensinar, contando uma estória sobre um professor libertador e alguns trabalhadores espanhóis em Frankfurt, na Alemanha. Para mim foi um exemplo de um educador que começou *fazendo com* os estudantes e não *fazendo para* os estudantes. Isto é, o professor também era um sujeito do processo de conhecimento. Ele aprendeu, na prática, o que foi possível.

Muitos anos atrás, fui convidado para ir a Frankfurt por um grupo de pessoas de esquerda. Esse grupo era composto por pessoas da esquerda cristã e da esquerda marxista. Até então, disputavam entre si. Tinham dificuldade de ficar juntos; eram intolerantes uns com os outros. Contudo, concordaram em se encontrar por minha causa, de modo que fui uma desculpa, um pretexto, para que fizessem algum trabalho juntos, algo de bom; e eu fui.

Eles queriam discutir política e educação no processo de mobilização da classe trabalhadora. Convidaram um trabalhador espanhol para se juntar a nosso grupo – um trabalhador e quinze intelectuais! Foi uma associação interessante. Eu precisava de um tradutor, porque não entendo alemão (a não ser quando dizem 'Paulo'). Mas o trabalhador espanhol falava alemão fluentemente. Na pausa para o café, o trabalhador chegou-se a mim, falando espanhol, e contou-me a sua estória.

Ele disse: 'Paulo, um ano atrás, um grupo de cinco trabalhadores espanhóis entre os quais eu, pensou em organizar um curso sobre a política para os trabalhadores espanhóis no exílio. Então nos encontramos e fizemos exatamente o que vocês educadores *realmente* fazem. Nós organizamos os conteúdos do curso porque nós sabíamos o que os outros deveriam saber, e devem saber, como você'. Dizia-me isso com humor. Continuou dizendo que eles começaram a convidar seus colegas, seus iguais. Todos os colegas trabalhadores espanhóis disseram aos cinco organizadores: 'Vocês estão loucos! Eu não vim para a Alemanha para seguir nenhum curso sobre política. Estou aqui para ganhar dinheiro e voltar para a Espanha algum dia, e comprar uma casinha. Nem quero ouvir sobre política'.

Então o trabalhador que me contava a estória disse: 'Encontramos-nos novamente para examinar nossas falhas'. Perguntei-lhe se interromperam o projeto ao falhar na primeira tentativa. Ele respondeu: 'Não. Pensamos em fazer um pouco de pesquisa. Mas não como você'. É muito interessante ver como ele compreendeu o problema. E ele disse: 'Nós cinco, em fábricas diferentes, começamos a perguntar a nossos pares o que gostariam de fazer, quais suas perspectivas de estar na Alemanha, além de ganhar dinheiro. Dois dias depois encontramos-nos de novo para fazer nossa avaliação sobre o que tínhamos ouvido deles. A primeira coisa em que todos pensavam, a primeira preferência, era tomar cerveja nos bares alemães!'

Olhe, é tão interessante entender psicanaliticamente esta expectativa. Em última análise, os trabalhadores alemães discriminavam vigorosamente os trabalhadores estrangeiros. Enacaravam os estrangeiros como animais. E uma das coisas que os trabalhadores alemães sentiam, incoscientemente, que lhes proporcionaria uma relação diferente com os trabalhadores alemães, seria juntar-se a eles no momento em que estivessem bebendo. Seria também uma forma de serem respeitados, fazendo uma coisa que os alemães gostavam de fazer. Certamente, isto é um mito, um sonho impossível, mas é muito concreto. O trabalhador espanhol que fez a pesquisa me disse que eles eliminaram essa

expectativa de seus planos de ensino, porque não podiam trabalhar diretamente para conseguir que os trabalhadores espanhóis fossem beber com os alemães em bares alemães.

Descobriram que uma segunda expectativa, ou tendência, ou gosto, era jogar cartas. O trabalhador-educador espanhol me disse então: 'Paulo, tornamo-nos peritos em todos os tipos de jogos de cartas. Nós os aprendemos e, quando estávamos em condições, começamos a ir, cada um de nós, cada sábado, à casa de um trabalhador, onde encontrávamos outros cinco trabalhadores, de modo que nos encontrávamos com vinte e cinco trabalhadores espanhóis por semana. Enquanto eu jogava cartas, às vezes sem olhar nos olhos deles, (Que psicólogo ele era!) eu pegava a minha carta, a colocava na mesa e dizia: 'Você sabe o que aconteceu na semana passada em Madri?' (Fantástico, não é?) Então um deles me perguntava: 'O que aconteceu?' E eu dizia, ainda sem olhar para eles, que um grupo de trabalhadores havia sido preso por tentar fazer uma greve por melhores salários. Houve um silêncio total depois que eu disse isso. Eu fiquei em silêncio. Por quê? (Este homem era fantástico, um dos meus educadores sem sabê-lo, talvez um dos cinco ou seis educadores muito bons que eu tive em situações como essa). Por que deveria eu quebrar esse silêncio? Tinha uma razão de ser, porque eu estava introduzindo um assunto muitíssimo desagradável, um assunto político. Continuamos jogando. Mais tarde, outra carta, outra pergunta, outro silêncio. Quando terminamos eles queriam conversar mais'.

Para mim, este foi um belíssimo exemplo de como começar. O professor aprendeu a ler a realidade, mudando sua prática através daquilo que aprendeu na prática. Isso também mostrava como o educador não separou a pesquisa do ensino. Essa dicotomia é muito destrutiva. O pesquisador não é um educador, e o educador não é um pesquisador. Pelo contrário, a pesquisa está cada vez mais dividida, em especialidades, onde um conhecimento mais profundo da parte não lhe ensina mais sobre a totalidade.

O trabalhador espanhol obtinha informação sobre uma parte e a relacionava ao problema, maior, da educação. Sua pesquisa também revelava o mimetismo da consciência dominada, como os dominados querem copiar os dominadores. Isto é, antes que os dominados experimentem a luta para superar o sentimento de inferioridade, imitam os poderosos – o desejo de beber como os alemães, com os alemães, nos bares alemães; (...)"

(Paulo Freire e Ira Schor, Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor, 2000, pp. 209, 210, 211 e 211)