

Gramsci, a escola e a formação de professores no fim do século XX

Andréia Ferreira da Silva
jrdias@microlink.com.br

Gramsci, a escola e a formação de professores no fim do século XX

O objetivo deste texto consiste em apresentar as contribuições do pensamento gramsciano para se pensar a escola e a formação política do professor no Brasil. Para alcançar este propósito analisa as mediações entre as transformações políticas ocorridas na sociedade brasileira, no momento em que as idéias de Gramsci chegaram ao Brasil, fins da década de 70, e a produção acadêmica que deu suporte às discussões sobre a formação de professores naquele período. Em seguida, o texto reflete acerca da validade do pensamento de Gramsci para os debates que são travados, neste fim de século, sobre a formação dos profissionais da educação.

O final da década de 70, como vários estudos apontam, foi marcado pelo enfraquecimento do regime militar, que se constituiu a partir de 1964, e o fortalecimento da sociedade civil, em torno das reivindicações que se orientavam no sentido da democratização da sociedade brasileira. Este processo deu-se de forma conflituosa, permeado por inúmeras tentativas de revigoração do regime autoritário pelos militares.

A facção militar no poder - a sorbonista - conduziu um processo de “transição pelo alto”, incorporando reivindicações da sociedade civil. Esse processo, que visava revigorar o regime militar, contraditoriamente, com avanços e recuos, possibilitou o fortalecimento da oposição ao Regime.

O movimento sindical e popular, nos anos de 1978-1979, foi marcado pela denúncia à tortura, à repressão, aos crimes cometidos contra os direitos humanos e às fraudes. Este é um momento fértil para as críticas sócio-político-econômicas da sociedade brasileira. As greves começaram a surgir em 1978 e aumentaram significativamente em 1979, demonstrando as insatisfações de metalúrgicos, portuários, bancários, profissionais da saúde, professores, dentre outras categorias.

Nessa conjuntura foi elaborada abundante produção teórica, resultante dos estudos históricos, sociológicos e filosóficos, que buscou, a partir de vertentes sobretudo ligadas a um referencial teórico marxista, compreender as transformações por que passava a sociedade brasileira. Dessa forma, no âmbito acadêmico, os debates passaram a expressar os conflitos e impasses vivenciados pela referida sociedade

Neste clima de inconformismo, foi realizado, em 1978, o “I Seminário de Educação Brasileira”, que se constituiu em

referência do movimento dos educadores contrários às políticas oficiais para o campo educacional. Destaca-se também, no período, a criação da ANDE (Associação Nacional de Educação), da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e pós-graduação em Educação), da realização, desde 1980, das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) e da organização do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador durante a primeira CBE, pós-Golpe-Militar. Este Comitê foi organizado com a função de coordenar e socializar as discussões sobre a formação de professores no Brasil.¹

A realização desses eventos possibilitou a circulação de uma fértil produção teórica na área da educação, procurando romper com as concepções vigentes e compreender as mudanças em curso. A análise crítica da concepção pedagógica tecnicista, organizada a partir dos princípios de racionalidade, eficiência, produtividade, foi um dos objetos de estudo da produção teórica do período em análise. No período de predomínio desta pedagogia surgiram propostas que privilegiaram a “dimensão técnica” do processo de formação de professores, restringindo-a à “instrumentalização técnica” necessária ao ensino.

O movimento de denúncia da situação da escola pública brasileira desencadeou críticas ao caráter a-político, a-histórico da educação presente na concepção tecnicista, até então hegemônica. Essas críticas receberam a contribuição do Paradigma Reprodutivista, que foi incorporado, sobretudo, nas análises da Sociologia e da Filosofia da Educação.

Segundo Saviani, no Brasil, a produção teórica crítica, formulada a partir da segunda metade da década de 70 foi marcada por uma concepção crítico-reprodutivista da educação. Para ele *“boa parte dos educadores não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático, e à sua proposta educacional.”* (1989: 93). Essa teoria, apesar de seu caráter não dialético, teve por mérito oferecer elementos para a denúncia da pedagogia oficial dominante e, no período entre 1975 e 1978, foi confundida com a concepção dialética.

Nos anos finais da década de 70 e início da década de 80, a produção teórica dá sinais da percepção dos limites do paradigma reprodutivista. Nessa perspectiva, Patto mostra que

A ampliação do sistema escolar deixa de ser considerada mera ampliação da ação ideológica da escola; os

¹ O Comitê teve sede em Goiânia até 1982, momento em que foi transferido para São Paulo. Em 1983, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador passou a constituir a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A partir de 1990 a Comissão deu lugar à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

conhecimentos e habilidades por ela transmitidos passam a ser valorizados como instrumentos poderosos na luta do povo por seus interesses de classe (1993: 120).

A nova percepção da instituição escolar, apresentada acima, reorientou a produção teórica dos intelectuais brasileiros², à medida que os mesmos passaram a incorporar teorias que possibilitaram inserir a reflexão sobre a educação numa perspectiva dialética, entendendo, assim, a escola na sociedade de classes, como um *locus* específico, contraditório e portador de relativa autonomia capaz de exercer uma certa determinação na lógica do funcionamento da sociedade global.

Patto (1993) esclarece:

Neste resgate da importância da escola num projeto de transformação da sociedade de classes, as idéias de George Snyders desempenharam um papel decisivo na abertura do espaço para um ruptura teórica que introduziu as idéias de Gramsci na reflexão sobre o problema da eficiência e do papel social da escola para o povo (p. 119).

Gramsci recoloca a instância das superestruturas como espaço de produção e reprodução social, de repetição e criação, e a cultura como uma das formas de práxis e fornece elementos para a reconceitualização da escola como parte dessa instância. Segundo Gramsci:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (1991: 9).

De acordo com a concepção gramsciana, a escola consiste num espaço de promoção da cultura, da técnica e dos vários campos da ciência, propiciando a formação de intelectuais de diferentes níveis. Para Gramsci, as noções científicas difundidas na escola entram em luta com a “concepção mágica” do mundo e da natureza presentes no folclore. Da mesma forma as noções de direitos e deveres ensinadas na escola confrontam-se com a “barbárie individualista” existente.

No dizer de Gramsci,

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são

dados pela existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo (1991: 130).

Superar as concepções mágicas e folclóricas do mundo consiste numa das contribuições primordiais da escola. Esta é uma tarefa indispensável que fornece o ponto inicial para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. Percebe-se, então, a importância histórica da instituição escolar para a formação de uma nova visão do mundo e para a formação de um novo intelectual. O novo intelectual consistiria no organizador, no construtor militante que, além de elaborar e dar homogeneidade a formas de pensar e compreender o mundo, seria o responsável por sua veiculação. Segundo Gramsci,

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro - e superior; todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político)(1991: 8).

A escola traz uma marca social, visto cada grupo social possuir um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. A escola organizada para o povo restringe cada vez mais suas capacidades, com uma formação meramente instrumental/profissional, contribuindo para a perpetuação das diferenças sociais. Para romper essa determinação, deve-se evitar a multiplicação das escolas profissionais e garantir a construção de um tipo único de escola, que forme o jovem “*como uma pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*” (p. 136).

Para Gramsci:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias para o fim de governar (1991: 137).

²Germano (1993) apresenta uma relação de autores que, com suas obras, inspiradas nos referenciais apresentados acima, alteraram significativamente as análises sobre a educação no Brasil: Bárbara Freitag, Luís Antônio Cunha, Dermeval Saviani, Evaldo Vieira, Mirian Warde, Vanilda Paiva, Moacir Gadotti, Maria Luisa Santos Ribeiro, Cláudio Salm, Maria de Fátima Costa Félix, Gaudêncio Frigotto, Silvia Manfredi, José Oliveira Arapiraca, Darcy Ribeiro, Carlos Jamil Cury, Moacyr Góes, Luis Eduardo Wanderley, Otaíza Romanelli, Florestan Fernandes.

A instituição escolar, além de espaço da reprodução de ideologia e de cultura, passou a ser compreendida como produtora e criadora de ideologias, cultura e de formação de um “novo governado”, por isso espaço de luta hegemônica. O conceito de luta por hegemonia vincula-se à disputa de classes e grupos por conquista de adesão, de outros grupos e classes, às suas concepções, idéias e valores.

A hegemonia é entendida por Gramsci como direção política, moral, cultural e ideológica. Nesta concepção, a cultura consiste num elemento fundamental, pois conquista-se a direção (hegemonia), de uma sociedade não apenas através da dominação econômica e política, mas através de um consenso estabelecido nas formas de pensar, de conhecer e nas orientações culturais e ideológicas de uma sociedade.

Na função de conquista da hegemonia dos grupos dirigentes, os intelectuais realizam a tarefa organizativa e educativa de constituição homogênea das concepções de mundo existentes.

Desde fins da década de 70, o pensamento gramsciano vem demarcando parcela significativa dos estudos que tratam da relação Estado e sociedade civil, instituição escolar e formação do professor. E hoje, será que essas contribuições ainda fazem sentido numa sociedade marcada pela ampliação da concentração de riquezas e pelo aumento da exclusão social, impulsionados pela mundialização do capital, ditadas pela ideologia Neo-liberal, que se materializa na gestão das políticas públicas e nas formas de pensar e compreender o mundo em que vivemos?

Certamente que sim, considerando que os condicionantes que contribuíram para a emergência desta concepção ainda se fazem presentes, pois o sistema capitalista, apesar dos sinais de crise, cria mecanismos para garantir sua acumulação. Há ainda a aliança do Estado Neo-liberal com os setores que dominam a circulação das informações em nossa sociedade e por esse motivo convertem em hegemônicos seus valores e interesses. Na atualidade a formação de “intelectuais” capazes de pensar, refletir acerca da sociedade em que vivem e de dirigir os seus dirigentes continua válida como forma de controle do Estado por parte da sociedade civil.

A instituição escolar necessita, mais do que nunca, de profissionais/intelectuais que a afirme como espaço de promoção da cultura, da técnica e da socialização da ciência como instrumento valioso para a superação do senso-comum, das concepções “mágicas” e “folclóricas” de mundo. O professor como “um novo intelectual”, “persuasor permanente”, “organizador” e “militante” capaz de elaborar e dar homogeneidade às formas de pensar e compreender o mundo que rompam com os valores veiculados pela mídia, que reafirmam os princípios do individualismo, da competitividade, do hedonismo e do consumismo. Fortalecendo, desta forma, a luta contra-hegemônica indispensável para a afirmação do projeto de uma sociedade mais justa e solidária. Certamente são estes os pilares que devem sustentar a formação política do professor neste fim de milênio.

GERMANO, J.W. *Estado militar e educação no Brasil* (1964-1985). São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1993.

Referências Bibliográficas

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1993.

SAVIANI, D. *A Pedagogia histórico-crítica e a educação Escolar*. São Paulo: Cortez/Autores Associa-
dos. 1989.