OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO EXERCÍCIO POLÍTICO DE PROFESSORES/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL

MÍRIAM MORELLI LIMA

UNICAMP

morelli.miriam@gmail.com

Introdução

Compreende-se a instituição escolar como espaço da realização da atividade sistematizada da educação pela humanidade, a partir de um determinado período de sua história, situando-se o século XVI como sua origem. Religião, trabalho, lazer e a vida em sociedade, educam de modo informal, mas é a escola a responsável pela atividade formal da educação que se realiza por meio da ação de um grupo de profissionais instituído, especialmente para isso, para exercer funções orientadas a um projeto de ação educacional efetiva.

A escola atua com base no saber universalmente acumulado e dos processos de ensino-aprendizagem. O saber trata da produção das idéias, dos valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2000). Deve proporcionar ao indivíduo, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais. Por sua vez, o ensino e a aprendizagem referem-se à atividade dos/as professores/as e dos/as alunos/as nas quais se realiza a apropriação ativa dos conhecimentos, das habilidades e dos hábitos, visando à educação. Educação é entendida aqui segundo a perspectiva hitórico-crítica, segundo a qual:

> A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física.

> Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2000, p. 11).

Nesse sentido, educar significa promover homens e mulheres à humanidade. Para Saviani,

> [...] se promover o homem significa libertá-lo de toda e qualquer forma de dominação; se, nas sociedades em que vigora o modo de produção capitalista, a dominação se manifesta concretamente como dominação de classe, então educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir um estágio de sociedade regulada (1989, p. 51).

Tomar o indivíduo como sujeito histórico, conhecê-lo nesta perspectiva é, portanto, pressuposto para o trabalho educativo, de modo especial, para o trabalho escolar. Desse modo, a educação contribui para tornar esse indivíduo capaz de conhecer os elementos de sua realidade para intervir nela, transformando-a, ampliando a liberdade, a organização e o trabalho cooperativo. A escola adquiriu na sociedade moderna, uma centralidade em relação à formação do indivíduo, falar em educação tem significado, ao longo dos anos, falar em educação escolar. Postula-se dessa forma, a reorganização do trabalho educativo, tendo como objetivo o acesso, por todos, ao saber sistematizado.

Qual tem sido, dessa forma, a contribuição da escola, de modo muito especial, a escola pública na realização de uma educação que se efetiva numa sociedade de classes, que opõe os indivíduos segundo essa mesma condição de classe?

Para a Pedagogia Histórico-crítica a secundarização da escola, a tentativa de desvalorizá-la reflete exatamente a tentativa de reduzir o impacto de seu papel, ou do papel que o conhecimento pode ter na transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2000). Socializar o saber significa instalar uma contradição em relação aos interesses dominantes, pois transforma o saber em um bem coletivo. A situação social – divisão de classes – produz uma ambigüidade na escola, adotar a verdade histórica significa trabalhar pela transformação, o que implica os interesses da ordem existente. O sentido crítico da Pedagogia, portanto,

> [...] implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (SAVIANI, 2000, p. 116-117).

Sendo esse um objetivo da escola pública quando adotamos uma visão crítica não só da sociedade, mas também, da escola, pergunta-se, como tem se comportado a educação em países como o Brasil, dentro do contexto da América Latina? Como tem se organizado a escola quanto à orientação do trabalho de seus profissionais? Qual tem sido a atuação desses profissionais em relação à população que predominantemente ocupa nossas escolas públicas?

O Brasil, como muitos países da América Latina, possui em suas raízes históricas, ideais educacionais baseados em princípios liberais como igualdade de direitos e oportunidades, respeito às capacidades individuais e educação universal para todos. Ideais que marcaram a constituição da própria escola pública, com base na gratuidade e universalidade, herdeiros do pensamento liberal.

Segundo Cunha,

> O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de

> nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do "homem total", liberado e pleno (1977, p. 34).

Esse tipo de afirmação do pensamento liberal acerca do papel a ser atribuído à educação nas sociedades capitalistas, portanto sociedades desiguais, propõem um tipo de educação capaz de corrigir as desigualdades produzidas pela própria estrutura econômica. Dois problemas, desse modo, se evidenciam. O primeiro refere-se ao fato de que a ordem econômica não é vista como sendo injusta e desigual, não sendo suscetível a críticas; e a segunda, decorrente da primeira, diz respeito ao fato da educação ser encarada como um fenômeno descolado da própria realidade que a produz, atribuindo-se a ela o papel de produzir uma realidade diferente (CUNHA, 1977).

Essa interpretação da educação, nos moldes da ideologia liberal, tem sido constantemente usada para legitimar as desigualdades sociais, na medida em que atribui à escola e aos indivíduos a responsabilidade pelo sucesso e fracasso daqueles que a freqüentam em busca de ascensão social, promessa do ideário liberal. Cunha aponta, nessa mesma obra, cinco pontos que criticam essa concepção:

> Primeiro, a escada, isto é, as oportunidades de escolarização não são franqueadas a todos. [...] Segundo, mesmo onde há maior atendimento, verifica-se uma grande desigualdade na qualidade da educação [...]. Terceiro, as aptidões das pessoas não são características inatas; ao contrário, são um produto da sua primeira educação, associada às condições materiais de vida no que se refere à alimentação, ao desenvolvimento psicofisiológico, ao desenvolvimento de certas destrezas que cada classe social tem como resultado da vida que leva. [...] Quarto, a educação

> (escolar, no caso) está organizada para premiar as aptidões desenvolvidas nas classes não trabalhadoras da sociedade. [...]. Quinto, dizer que "razões de ordem intelectiva" são expressão de distinções sociais prévias que assumem uma aparência desligada de sua origem. (1977, p. 55-56).

O discurso liberal que marca a educação deixa intocados os mecanismos que, de fato, produzem a desigualdade, atribuindo à educação um papel que não pode cumprir, dissimulando a verdadeira origem da desigualdade social, qual seja a desigualdade econômica e por conseqüência política. Desse modo, cabe perguntar, qual tem sido a atuação dos/as professores/as nas escolas públicas brasileiras, quanto à posição política a ser adotada por estes profissionais em relação aos alunos e alunas que buscam na educação pública a sua única possibilidade de escolarização? Terão compreendido as relações às quais a escola tem se submetido nas sociedades capitalistas? Terão interpretado a marca política da educação em sociedades marcadas pelo ideário neoliberal?

Nesse sentido, a preocupação com uma possível formação política dos profissionais da educação torna-se central na avaliação da escola pública numa sociedade como a nossa, marcada por alto grau de desigualdade, agravada nos últimos anos em que se acompanha a chamada reestruturação capitalista e a redução do papel do Estado. Problematizar o papel do Estado, como produtor de políticas públicas nesse contexto neoliberal, faz-se necessário para se compreender as características e os objetivos dessas mesmas políticas. Do mesmo modo, é necessária a problematização do trabalho docente na escola atual, para que se possa compreender o maior ou menor grau de atuação política desses profissionais no contexto desse conjunto de reformas que afetaram a escola brasileira.

No Brasil, o ideal liberal tem sido, historicamente, a marca das políticas educacionais e das reformas implementadas na área educacional. Na atualidade, especialmente, nos anos 90, acompanhamos um volume de reformas na educação que afetaram profundamente a realidade e a organização das escolas públicas brasileiras, alterando significativamente,

aspectos como a gestão, o currículo, o financiamento e a formação docente. A educação continua a ser considerada um fator estratégico, no processo de desenvolvimento do capitalismo, por isso, tem sido objeto de atenção, de programas, projetos e reformas, especialmente por organismos internacionais de financiamento como o Banco Mundial e por órgãos de cooperação técnica (UNICEF e UNESCO). Dentre os critérios que fundamentam as propostas do Banco Mundial está a centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial, destacando-se a necessidade de formação superior. Percebe-se também a instalação de uma nova lógica, intitulada de cultura do desempenho, derivada do setor privado, na qual se valoriza a análise do desempenho de pessoas e instituições asseguradas pelo Estado avaliador (SANTOS, 2004, p. 1151).

Reformas que têm retirado da democracia, seu sentido substantivo e real, prevalecendo uma reestruturação verticalizada e autoritária nas decisões políticas que redefinem a educação no Brasil e em toda a América Latina.

> As recentes reformas educacionais do neoliberalismo deixaram uma herança inescusável: elas foram as mais antidemocráticas reformas implementadas em períodos de institucionalidade democrática. Medidas provisórias e decretos; transferência de responsabilidades públicas a entidades privadas; fechamento de canais de participação, deliberação e fiscalização por parte da comunidade; corrupção e irresponsabilidade no uso dos recursos públicos; arrogância e desprezo no tratamento das entidades representativas por parte das hierarquias ministeriais são algumas das penosas marcas de uma reforma que fez da democracia uma farsa, um pastiche autoritário e opressivo. (Gentili, 2003, p. 269).

Esta nova realidade colocada para a formação e o trabalho docente, imprime mudanças nas relações entre os profissionais do ensino, no trabalho e na própria identidade profissional. Neste contexto, como atuam politicamente esses profissionais, submetidos eles/as mesmos/as à lógica

neoliberal e a seus valores? Como podemos pensar o trabalho docente como um trabalho intelectual que engendra ou ajuda a engendrar as consciências de homens e mulheres a partir das relações econômicas e sociais sobre as quais se dá a organização política e jurídica da sociedade? É possível uma atuação política dos/as professores/as no contexto da reforma do Estado brasileiro e das reformas educacionais?

Tendo como horizonte a transformação social desta sociedade assim organizada, de que modo podemos pensar o trabalho docente como um trabalho intelectual que engendra ou ajuda a engendrar as consciências de homens e mulheres a partir das relações econômicas e sociais e sobre a forma que a organização política e jurídica da sociedade assume com base naquelas relações? No interior de nossas escolas, nas atuais condições de gestão, das instituições, do ensino e das pessoas?

Nesse sentido aponto, a necessidade de se compreender os limites e as possibilidades de atuação do profissional da educação como um intelectual, no sentido gramscista do termo, como aquele que vinculado a uma classe social é capaz, de levá-la à produção de uma consciência transformadora, na direção dos interesses históricos dessa classe. Assim, pensar a educação e o educador como elementos da transformação social, implica considerá-la em suas relações com a política. Para Saviani,

> [...] as relações entre educação e política, [...] têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. E aqui evidencia-se, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social (SAVIANI, 2003, p. 85).

Isto significa que a educação, embora distinta da política encerra em sua própria prática uma dimensão política, da qual não pode separar-se, ao realizar-se numa sociedade de classes. Ao potencializar os indivíduos,

capacitando-os à prática política na experiência social, exerce sua dimensão política. Logo, essa dimensão, não é algo a que se possa optar, como educador, mas apenas exercê-la, fazendo opções quanto aos interesses que se deseja defender. O aspecto político da formação dos/as professores/as abriga a possibilidade de desenvolver um trabalho intelectual para a transformação. É por meio da produção de novas consciências produzidas a partir das práticas sociais que se pode iniciar o trabalho de transformação social questionando e compreendendo os problemas a serem enfrentados. A construção de uma nova ordem social implica mudanças radicais não só no plano político e econômico, mas originariamente na maneira de compreender o mundo e a vida.

O/a professor/a como trabalhador/a intelectual e as condições de trabalho docente na atualidade.

Pesquisar o trabalho docente no contexto atual requer um estudo aprofundado das reformas educacionais promovidas nos últimos anos no cenário brasileiro, além de compreender os aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais concernentes à realidade da sociedade contemporânea.

As transformações ocorridas em tal contexto afetaram profundamente a vida social e, conseqüentemente, as questões relacionadas à educação. Segundo Oliveira "o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos 1990 traz conseqüências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar até sua natureza" (2003, p. 33).

Nos anos 90, o debate que emergiu no cenário nacional foi sobre a Reforma do Estado, particularmente, a reforma administrativa. A idéia reformista para o Estado foi incorporada no cenário nacional e principalmente as idéias defendidas por Bresser Pereira. "A questão central hoje é como reconstruir o Estado e como redefinir um novo Estado em um mundo globalizado" (Bresser Pereira, 1998, p. 21).

A mudança do Estado burocrático (lento e caro) para o Estado gerencial (ágil e menos custoso) surgiu como estratégia para reduzir os custos e tornar mais eficiente a administração do Estado. De acordo com Bresser Pereira (1998), a administração gerencial:

> "É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação: e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos" (Bresser Pereira. 1998 p 28).

Nesse sentido, nos anos 90, a mudança para a administração gerencial que significava a descentralização, controle de qualidade, e a terceirização dos serviços públicos, é fundamental para a transformação do Estado brasileiro, segundo seus defensores. Passa-se a enfatizar a descentralização como "democratização" do poder, a qualidade entendida como produtividade, com eixo na eficiência e eficácia, e a terceirização com a introdução de novos setores públicos não-estatais, "não-governamentais".

Com a reforma do Estado, abrem-se caminhos aos agentes como o Banco Mundial e outros organismos multilaterais para atuarem, pois, na sedimentação da nova ordem mundial, interferem na organização econômica e política dos Estados nacionais, em especial dos chamados países em desenvolvimento. Segundo Silva Jr. (2002) no setor educacional, em especial no ensino superior, as propostas do Banco Mundial, em documento de 1994, são claras ao referir-se às orientações para a reforma:

> Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas;
>
> Propor incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal

> e os resultados;
>
> Redefinir a função do governo na educação superior;
>
> Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e eqüidade (BIRD/BANCO MUNDIAL, 1994 Apud SILVA Jr., 2002, p.58).

Essas orientações refletiram nas reformas educacionais na América Latina e principalmente no Brasil, com características de um movimento reformista mundial, apesar das especificidades históricas de cada um.

O discurso utilizado pelo governo está centrado na incapacidade do Estado de fazer política econômica e social ao mesmo tempo. Nessa perspectiva, "conclama" os agentes econômicos, sociais e educacionais para disputarem no mercado a maneira como vender seus produtos. A defesa da privatização, igualmente utilizada como estratégia política, permite uma inversão no papel do Estado, ou seja, o setor privado passa a ser o responsável pelos serviços sociais. Com essas estratégias encaminhadas, as reformas do Estado e da educação superior no Brasil passam a ser ancoradas na mudança do papel da ciência e dos intelectuais e na mudança das trajetórias profissionais por meio das competências e do conceito de empregabilidade-, opera no plano geral da reconfiguração educacional e da sociedade em geral. Traduz-se por um movimento reformista tornando a educação uma mercadoria, com a perda progressiva da profissionalização.

Esse movimento afeta de forma direta o mundo do trabalho e o trabalho docente, uma vez que a legislação passa a exigir maior formação dos professores e certificação em nível superior para o exercício do magistério. As alterações dos valores sociais vigentes também influenciam na atuação dos professores, as quais priorizam o sucesso e a recompensa econômica como sinônimas de status e de reconhecimento social, em detrimento de valores humanistas, do próprio conhecimento e da cultura.

As mudanças implementadas na profissão não foram acompanhadas da melhoria das condições de trabalho e dos recursos materiais necessários para concretizar uma educação com qualidade. Os docentes convivem

diariamente com a contradição entre o que deveria estar sendo realizado na prática pedagógica e o que é possível ser concretizado, face ao número de aulas que são obrigados a assumir, às condições materiais presentes no local de trabalho que lecionam, ao número de alunos por turma, à escassez de equipamentos, etc.

A maneira com que se tem desenvolvido a trajetória profissional dos professores tem levado à degradação do estatuto profissional e à desqualificação do seu trabalho, resultando na queda do seu prestígio social, do decréscimo de sua auto-estima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas. Os baixos salários e as condições em que se exerce a atividade docente são responsáveis por esse mal-estar dos professores. A instabilidade profissional gerada pela longa distância entre os concursos de efetivação, o desgaste físico e psíquico imposto pela sobrecarga de trabalho, a fragilidade dos vínculos grupais e a necessidade de novas reintegrações causadas pelas trocas freqüentes de escola, a desmotivação diante da ausência de espaços para a reflexão coletiva sobre seu trabalho e de uma formação contínua que lhe permita responder às novas exigências de docência, acabam por reforçar nos professores o distanciamento da prática educativa.

O processo de mudança educacional deve requerer a participação dos professores, sem a qual, torna-se ineficaz. Fica evidente a necessidade de se tratar a docência como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, em que os professores tomam para si a responsabilidade que lhes compete ao se definirem os rumos da mudança educacional. É preciso defender a participação da comunidade escolar e fundamentalmente das/os trabalhadoras/es em educação como sendo capazes e responsáveis pela produção do trabalho cotidiano da escola, e não culpados pelas irresponsabilidades daqueles que administram autoritariamente nossa política educacional (Gentili, 2003).

Diante do exposto, torna-se evidente a complexidade que perpassa o trabalho e a formação docente. Para avançar na tentativa de reverter este quadro, é necessário que os/as profissionais da educação tenham um nível de qualificação, condições necessárias para a realização do seu trabalho e, lógico, tenham uma remuneração adequada à importância da profissão

docente. É preciso, portanto, um olhar atento à realidade educacional, buscar a melhoria de condições do trabalho docente, da remuneração, da organização sindical, como também das instituições escolares, da formação inicial e continuada desses/as, sem a qual melhoria inviabiliza a concretização de uma mudança na educação e na qualidade da aprendizagem dos/as alunos/as.

Diante do atual contexto explicitado no conjunto deste trabalho acerca da reforma do Estado e das atuais propostas para formação de professores/as, torna-se necessária uma reflexão sobre o profissional docente como intelectual, os limites e possibilidades de sua atuação no atual contexto a partir de sua especificidade.

Para isso, Gramsci (1978) apresenta ainda uma formulação teórica bastante salutar e atual para a compreensão da sociedade capitalista do século XX e XXI. Ao discutir o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais, ele o faz entendendo este processo no conjunto geral do sistema de relações sociais. Neste sentido afirma que todo ser humano é intelectual, no entanto, nem todos desempenham esta função na sociedade. Nesse sentido, só é possível compreender as atividades intelectuais no contexto em que estas se encontram no conjunto geral das relações sociais.

Desse modo, Gramsci afirma que,

> Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo, homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (1978, p. 08).

O intelectual caracteriza-se por sua ligação com a estrutura, isto é, com os interesses de uma determinada classe da produção econômica, mas também pelo caráter superestrutural[1] de sua função no bloco histórico[2], dando homogeneidade e consciência de sua função à classe à qual está ligado. O vínculo do intelectual não é, portanto, sua origem social, mas o caráter orgânico que ele desempenha no nível superestrutural. A elaboração dessa camada de intelectuais deve ser entendida sempre como resultado dos processos históricos concretos.

> A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como é o caso nos grupos sociais fundamentais, mas é "mediatizada", em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários" (GRAMSCI, 1978, p. 10).

É precisamente por meio dos processos de persuasão, tarefa dos intelectuais, que a supremacia da classe dominante é mantida por longos períodos, uma vez que pelos mecanismos repressivos da sociedade política ela exerce uma dominação pela força, submetendo-os à sua vontade. A impossibilidade de manter essa dominação pelos mecanismos coercitivos por longos períodos, requer também o trabalho de persuasão, próprio da sociedade civil, por meio do qual se passa do exercício da dominação ao exercício da hegemonia[3]. Isso significa dizer que no capitalismo o intelectual

---

[1] Para Gramsci, as superestruturas formam um conjunto complexo e interrelacionado, onde encontramos duas dimensões essenciais: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira compreende o aparelho de Estado que corresponde à dominação direta ou de comando que se exprime no Estado ou no governo jurídico. A sociedade civil, que é a maior parte da superestrutura é concebida como "o conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade (GRAMSCI apud PORTELLI, 1977, p. 22)".

[2] Na concepção gramscista, o bloco histórico liga estrutura e superestrutura organicamente. "Essa organicidade é definida abstratamente por Gramsci como a necessidade de o movimento superestrutural do bloco histórico evoluir nos limites de desenvolvimento da estrutura, mas também, mais concretamente, como a obra dos grupos sociais encarregados de gerir as atividades superestruturais" (PORTELLI, 1977, p. 47).

[3] "Hegemonia que decorre precisamente do sistema de alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder" (PARO, 1991, p. 86).

pode vincular-se tanto à burguesia quanto ao operariado, uma vez que sua relação é mediatizada. Desse modo,

> Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (GRAMSCI, 1978, p. 03).

O conceito de intelectual em Gramsci, portanto, só pode ser compreendido se compreendida sua qualidade de ser orgânico, o que significa claramente vincular-se a uma classe fundamental, desempenhando atividades tanto no âmbito da sociedade civil quanto política. A busca da hegemonia do grupo que representa é seu objetivo, a fim de proporcionar-lhe o controle do bloco histórico, isto é, mantendo a relação dialética existente entre a estrutura e a superestrutura. Os intelectuais ligados à classe burguesa são

> As células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em "concepção de mundo" que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a "estrutura ideológica" da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos etc.) e de seu material de difusão (*mass media*). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército etc.) (PORTELLI, 1977, P. 86).

Gramsci destaca ainda que, a atividade intelectual pode ser diferenciada em graus do ponto de vista intrínseco, que vão produzir uma diferença qualitativa entre os tipos de intelectual que possa existir e de acordo a atividade exercida na superestrutura. "No mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os "administradores" e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional acumulada" (1978, p. 11-12).

Numa sociedade marcada pela desigualdade entre classes fundamentais é impossível superar todos os conflitos de classe, apesar da constituição de um bloco histórico – que estabelece um vínculo orgânico entre estrutura e superestrutura – que busca garantir a hegemonia dominante. As contradições originadas na exploração do trabalho impedem a realização plena e livre do desenvolvimento humano, porque parte dela tem seus interesses negados. A colaboração recíproca e a realização de interesses comuns é a condição necessária para uma sociedade igualitária. A atual organização da sociedade como uma sociedade de classes, portanto, impede uma sociedade que realize a igualdade, fato que só pode ser possível com a superação de tal estrutura. No entanto, a superestrutura tem importante papel na manutenção e reprodução de tais contradições, uma vez que é a responsável pela produção das consciências acerca de tais antagonismos.

Nesse sentido, a transformação social tem que ser compreendida também na dimensão da produção ideológica[4], responsável pela tradução das grandes mudanças ocorridas na história, para um determinado período histórico. Para Gramsci a sociedade civil é o lugar privilegiado para a luta de hegemonia da classe revolucionária, uma vez que esta não se funda apenas no poder coercitivo do Estado, fenômeno ainda mais evidente na sociedade moderna, porque, ao contrário, depende cada vez mais de complexos mecanismos e instituições da sociedade civil.

[4] "a ideologia nunca é uma totalidade abstrata em conexão com uma totalidade concreta, uma relação ideal teoria/prática, uma cadeia invisível que uniria a consciência ao real, mas o processo dialético da manifestação de uma 'filosofia' determinada, através das estruturas materiais históricas, de que modifica a forma e o conteúdo ao 'realizar-se'" (GRISONI & MAGGIORI apud PARO, 1991, p. 87).

Criar um novo bloco histórico é condição para a transformação social, isso implica uma crise orgânica no atual bloco histórico – na vinculação entre estrutura e superestrutura – para que uma nova hegemonia seja instalada. Para Gramsci "se a classe dominante perdeu o consenso, então não é mais 'dirigente', senão unicamente dominante, detentora da pura força coercitiva, o que significa que as classes dominantes se separaram das ideologias tradicionais, não crêem mais no que acreditavam antes" (1974, p. 56, tradução nossa). Há um rompimento com os intelectuais e com a ideologia dominante, com os organismos e com as instituições que representam a classe no poder. Interessa-nos especificamente esse aspecto, para pensarmos no papel do intelectual e de modo particular, no papel dos profissionais da educação numa sociedade de classes. Considerando a atividade intelectual como a especificidade do trabalho pedagógico, estarão seus profissionais atuando como intelectuais orgânicos? A favor de qual das classes fundamentais? Estarão atuando como construtores, organizadores, persuasores permanentes?

Elaborar os princípios, os problemas, o cotidiano, do ponto de vista teórico, deve ser a tarefa do intelectual, determinando dessa forma um bloco social e cultural. A homogeneidade da classe revolucionária se concretiza à medida que toma consciência de sua realidade, de sua função e da formação de pessoas capazes de um pensamento crítico capaz de generalizar-se sobre toda a sociedade. Desse modo,

> O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação como o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo. (GRAMSCI, 1978, p. 08)

Educação e educadores são elementos da transformação social, por isso precisam ser pensados na suas relações com a política. Para Saviani,

> a dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta. (2003, p. 84).

A educação é, portanto, elemento de transformação social tanto por seu aspecto pedagógico, pelo qual a classe dominada pode expandir seus propósitos aos demais grupos sociais, como pelo seu caráter intrínseco, qual seja, a apropriação do saber historicamente acumulado (a ciência, a tecnologia, a filosofia, a arte, etc.) ainda concentrado nas mãos de uma minoria. Esta é precisamente, a tarefa da escola, nas sociedades modernas, por meio do qual participa da divisão social do trabalho.

Conclusão

O descaso da classe capitalista agrava-se nas sociedades modernas e revela-se cada vez mais nas questões de financiamento, nas políticas de formação, nas legislações produzidas, na articulação política de determinados métodos pedagógicos que minimizam a educação oferecida nas escolas públicas do país. No entanto, a escola não deve ser descartada no processo de transformação social, ainda que apropriada pelo Estado – por meio do estabelecimento de normas para o ensino - visto que, a partir da especificidade do trabalho pedagógico é possível ao mesmo tempo,

promover a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da realidade.

Segundo Paro (1991) o educador formal, que atua na escola, tem uma dupla responsabilidade no desempenho da função educativa. A primeira delas refere-se à constatação de que a produção do saber foi possível na medida em que a classe trabalhadora em todos os tempos foi a responsável pela produção material, liberando uma parcela da população para o trabalho intelectual. A segunda responsabilidade diz respeito à importância que representa para a classe trabalhadora o acesso ao saber para luta pela transformação social. Por tudo isto, diz o autor, os educadores deveriam atuar como um intelectual orgânico da classe trabalhadora, considerando-se inteiramente vinculados a essa classe e aos seus interesses. "Na medida em que, sem conhecimento objetivo da realidade, não se pode vê-la criticamente, o desenvolvimento de uma consciência crítica na escola deve levar em conta, preliminarmente, a própria valorização dos conhecimentos objetivos que se fazem presentes mesmo no currículo da escola capitalista" (PARO, 1991, p. 119).

As reformas educacionais conseqüências das reformas do Estado resultaram em uma política de formação com base em valores sociais deslocados do paradigma humanista, da produção do conhecimento e da produção da cultura, e centrados na recompensa econômica. Como produzir intelectuais que acima de tudo tenham compreensão histórica do mundo em que vivem, da cultura em que estão inseridos, com uma política de formação que prioriza aspectos desvinculados de tais valores?

Decorrentes de tais políticas, observa-se também um acúmulo de responsabilidades quanto aos procedimentos do/a professor/a, tornando sua rotina absorvida por tarefas que impedem uma prática refletida, profundamente articulada com a prática social, transformando tais profissionais em práticos que repetem os procedimentos aprendidos na formação inicial, muitas vezes insuficientes para responder às questões colocadas pelo contexto em que atuam, quanto à sua atuação política e pedagógica. Ausentes do trabalho de planejamento e de elaboração de projetos, currículos e avaliação, há uma simplificação/empobrecimento da função docente, tornando seu trabalho cada vez mais a mercê da

interferência do Estado, que amplia seu uso dos mecanismos persuasivos da sociedade civil, ampliando a hegemonia da classe que representa. Trata os educadores, na concepção gramscista como meros "administradores" da produção intelectual já existente. Isto se agrava pela retirada gradativa das condições de trabalho do magistério (número excessivo de aulas, falta de recursos materiais, equipamentos, número de alunos por turma) deteriorando as condições concretas nas quais o trabalho pedagógico deve ser realizado.

A precarização da formação inicial e continuada – quando existente – aliadas à precarização das condições objetivas de trabalho, reduz as possibilidades de um trabalho intelectual no sentido gramscista do termo, uma vez que não permite a própria produção do intelectual, comprometendo definitivamente sua capacidade de atuar organicamente junto às classes trabalhadoras. Ao mesmo tempo, esse tipo de política excludente tem isentado o Estado de sua responsabilidade com a educação pública, reservando uma educação de qualidade a uma minoria, capaz de pagar por sua escolarização. A "competência" profissional dos/as educadores/as brasileiros tem sido avaliada por suas capacidades ou incapacidades pessoais, descoladas da análise sócio-histórica, implicando a formação de profissionais muitas vezes impossibilitados de atuarem na perspectiva da transformação social, resultado de sua impossibilidade de compreender a realidade em que vivem, decorrentes de uma formação precária do ponto de vista técnico e político, pela qual são os próprios profissionais responsabilizados individualmente.

Como nos coloca Saviani, há uma dependência recíproca entre educação e política, mas que "existe uma subordinação relativa, mas real da educação diante da política" (2003, p. 86). O Estado capitalista em que vivemos não tem possibilitado a realização de uma educação comprometida com a transformação social, e nem poderíamos esperar isto, em se tratando de uma sociedade estruturalmente desigual, mas tem também produzido toda ordem de reducionismos e dificuldades no que se refere a dois aspectos, necessariamente interligados: a formação dos educadores (inicial e continuada) e a produção das condições objetivas em que se realiza o magistério. Vimos assistindo desse modo, especialmente nas últimas duas

décadas a real subordinação da educação à política, em seu sentido mais amplo.

Nesse sentido são os educadores/as – aqueles organicamente vinculados à classe trabalhadora - que necessariamente, terão que buscar alterar a conjugação de forças da atual sociedade, no que se refere à produção da escola enquanto aparelho da sociedade civil.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan (orgs.). Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: RJ: Vozes, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Pasado y Presente**. 1. ed. Buenos Aires: Granica, 1974.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução: Manuel cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Reformas **Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

PARO, Vitor. **Administração escolar**: introdução crítica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução: Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Formação de professores/as na cultura do desempenho**. Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 25, n. 89, 2004. p. 1145-1157.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Asseados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SILVA JR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo, Xamã, 2002.