

A redemocratização e o florescimento do pensamento crítico

Márcia Maria da Silva

Ao formar-se o dirigente, é fundamental a premissa: pretende-se que existam sempre governados e governantes, ou pretende-se criar as condições em que a necessidade dessa divisão desapareça?

Gramsci

A história revisitada

Com o processo de abertura política pós ditadura militar, o movimento desencadeado por setores progressistas da sociedade que vinha sendo articulado desde a década de 1960 conquista espaço, estimulando a produção teórica realizada por intelectuais e educadores que, alinhados com os interesses hegemônicos do proletariado, animaram a discussão coletiva e a elaboração de propostas educacionais.

Alguns fatores contribuíram decisivamente para o avanço progressista, como o movimento pró-anistia dos brasileiros exilados pela ditadura militar, que mobilizou cidadãos de tendências ideológicas diversas. A criação de entidades influentes na área da educação revelou-se outro fator importante para a retomada e organização da produção científica.¹

Neste contexto, teve grande mérito para o debate e produções teóricas nacionais a teoria crítico-reprodutivista², que na década de 1970, argumentava que as relações antagônicas de dominação e desigualdades entre as classes perpetuam-se e têm como um dos espaços de reprodução a escola. Tais argumentos são retomados por Saviani (1979), que os utiliza como referência para fazer a análise crítica das tendências educacionais brasileiras e caminha em direção de uma superação conceitual tanto das tendências não-críticas, como das crítico-reprodutivistas, que cristalizaria na Pedagogia Histórico-Crítica³.

Alguns conceitos desenvolvidos por esta corrente crítica são de fundamental importância. Um deles é o conceito de omnilateralidade que, como expressa Gadotti (1995), a partir do pensamento marxista⁴,

não é o desenvolvimento de potencialidades humanas inatas, mas sim a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho.

Outro conceito chave, é o de politecnia, que, de acordo com Saviani (2003), toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais. Essa concepção encontra suporte em Gramsci, filósofo e intelectual italiano que, ao apontar o trabalho como princípio educativo, afirma não existir na atividade humana a possibilidade de separação entre trabalho manual e intelectual, haja vista que, mesmo no trabalho mais brutal e repetitivo, a ação do pensamento se faz presente.

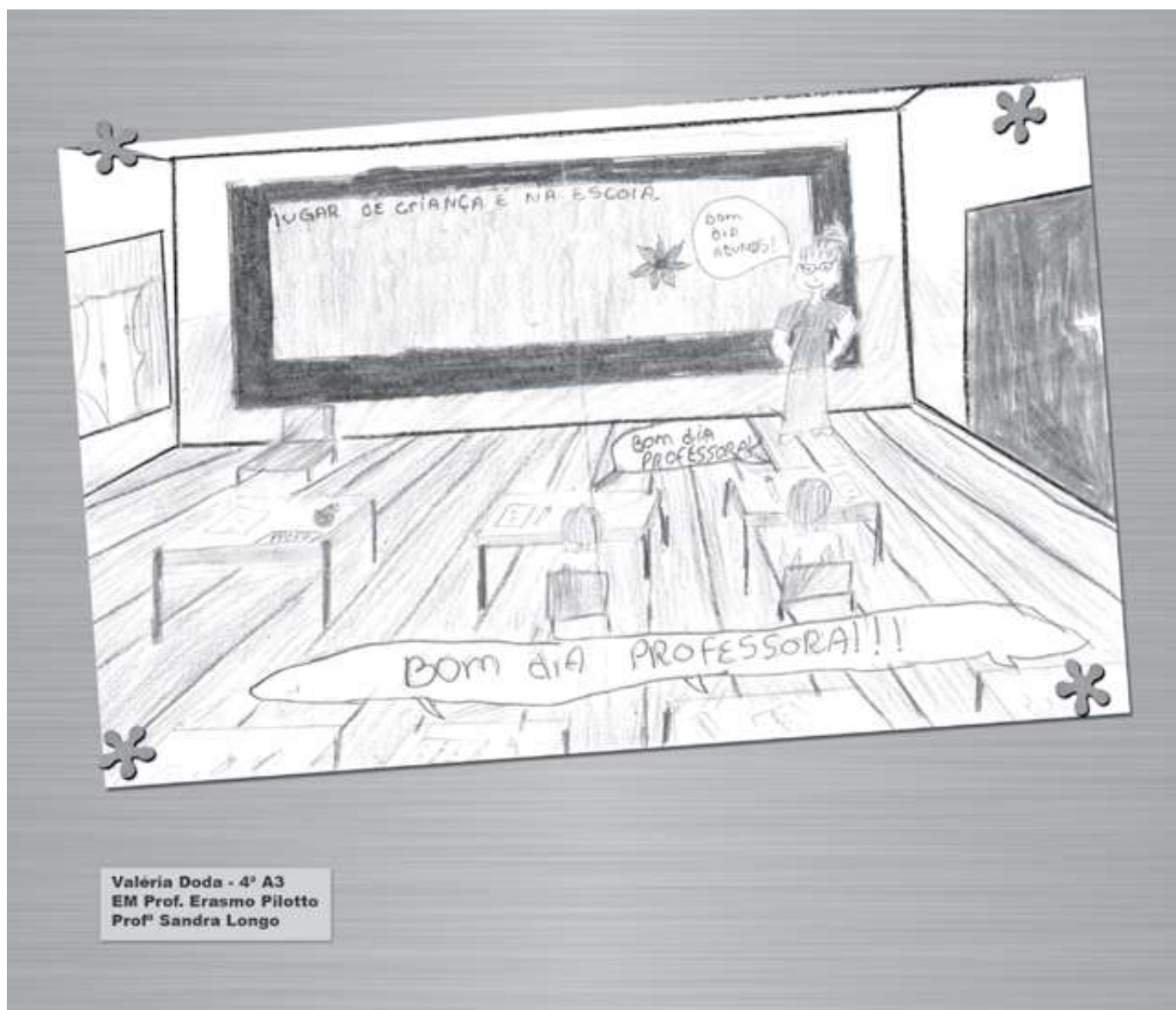
Um terceiro conceito apontado neste fértil clima intelectual é o de escola unitária, também vindo de Gramsci⁵. Ele ressalta que a escola unitária, ou de formação humanística (entendido esse termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria se propor à tarefa de ensinar os jovens na atividade social depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Com relação ao seu financiamento, Gramsci destaca ser fundamental a assunção do Estado por sua responsabilidade, pois somente assim a escola única poderá envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.

Nosella (2005) lembra que o debate dos educadores brasileiros na década de 1980 encontrou nos escritos de Antonio Gramsci um grande alento teórico. Presenciamos a uma verdadeira “gramscimania”,

isto é, a uma excepcional difusão dos escritos desse intelectual marxista italiano. Segundo o autor, calcula-se que mais de 40% das dissertações e teses de pós-graduação em educação produzidas nessa década citavam Gramsci como principal referência teórica. Suas frases eram citadas em epígrafe nos projetos ou nas propostas de política educacional de várias Secretarias de Educação, estaduais e municipais. O nome de Gramsci era citado com grande frequência nos congressos e nas reuniões das várias associações científicas e sindicais dos educadores. A literatura sobre ele e dele era sempre bem vinda e até mesmo bem vendida.

Essa concepção gramsciana é adotada por intelectuais e educadores brasileiros na produção científica, e com ela os conceitos de escola única e politecnia passam a ser muito difundidos através dos estudos realizados no período como possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática.

Machado (1991), ao aprofundar o sentido da palavra politecnia, explica que o senso comum toma o conceito de politecnia de uma forma mais elementar, vendo a etimologia do termo *poli* – múltiplas, várias –, e *tecnia* – técnicas –, conclui que seria o ensino que trabalharia várias técnicas. É a noção mais corrente, mas, se formos vasculhar um pouco mais nas noções de politecnia dentro da teoria da educação, observaremos que é um conceito mais amplo. Na verdade a palavra *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente várias, múltiplas. Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um



processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido exato da palavra politecnia, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc.

Nesse sentido, Kuenzer (1991) ressalta que o ensino politécnico será uma das formas através das quais o trabalhador poderá recuperar, em parte, os efeitos desqualificadores do desenvolvimento capitalista e, ao mesmo tempo, aponta a perspectiva futura de recomposição entre trabalho manual e intelectual.

Esse movimento de educadores e intelectuais brasileiros, empenhados na formulação de uma proposta concreta e eficaz de democratização da educação, impulsiona os fóruns de debates e a organização social

durante toda a década de 1980 e o início dos anos 90, trazendo para o debate educacional conceitos que haviam sido obscurecidos pela censura militar.

Também nesse período, para legitimar a nova ordem democrática, fazia-se necessário dotar o país de uma constituição livre das leis autoritárias da carta de 1967, bem como das emendas feitas a ela em 1969. A nova Constituição representava uma das principais reivindicações populares dos segmentos que participaram da oposição à ditadura. Assim sendo, promulgada em 5 de outubro de 1988, a nova constituição foi batizada por Ulisses Guimarães de “A Cidadã” e representou um grande avanço na consagração do regime democrático, nas questões político-institucionais, na defesa dos direitos civis, e nas questões sociais e trabalhistas.

No entanto, na década seguinte, os

avanços progressistas deste período seriam paulatinamente obscurecidos por meio da política de ajustes econômicos e sociais estruturais promovidos mediante desregulamentação, descentralização e privatização.

No campo educacional, as reformas da década de 1990 seguem orientações dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial⁶, e fundamentam-se na racionalidade financeira, que enfatizam a educação enquanto serviço regulado pelo mercado, e não mais como direito social.

Nesta perspectiva, os avanços teóricos relacionados à escola pública, democrática, laica, universal, gratuita e politécnica alcançados nas décadas de 1980 e 1990, que tem como horizonte a superação da herança educativa deixada pelo autoritarismo militar, passam a ser substituídos pela lógica utilitarista de educação, determinando que os investimentos do Estado devem destinar-se

a ações que resultem em retorno econômico, na perspectiva do custo-benefício⁷.

Nas palavras de Kuenzer (1998), o compromisso do Estado com a educação pública obrigatória e gratuita mantém-se no limite do ensino fundamental. A partir deste nível, o estado mantém financiamento restrito, apenas para atender às demandas de formação de quadros e de produção de ciência e tecnologia nos limites do pa-

pel que ocupa na divisão internacional do trabalho. Ou seja, no atual quadro da progressiva redução do emprego formal, não é racional investir em ensino profissional técnico, em ensino médio e em ensino superior de forma generalizada. Assim, com o progressivo afastamento do Estado de suas responsabilidades com a educação, esses níveis vão sendo progressivamente assumidos pela iniciativa privada.

Portanto, fundamentada nessa diretiva, a reforma educacional acompanha as diretrizes básicas do Banco Mundial que estabelecem ser a Educação Básica⁸ prioridade estratégica de investimento público. Para atingir êxito na implementação dessa lógica de racionalidade financeira⁹, estabelece-se na sociedade brasileira a implantação de uma nova institucionalidade no campo educacional, que adota o modelo de competências enquanto concepção orientadora. ✱

Márcia Maria da Silva é professora da Rede Municipal de Curitiba, Pedagoga, Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico e Mestre em Educação na Área de Educação, Cultura e Tecnologias na linha de Mudanças do Mundo do Trabalho e Educação pela UFPR.

1. Entre elas destacamos, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudo de Educação e Sociedades (CEDES), Associação Nacional de Educação (ANDE).
2. As teorias crítico-reprodutivistas não constituem pedagogias, são elas: Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica (1970); Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico de Estado (1969); Teoria da Escola Dualista (1971).
3. Nesse período passam a ser difundidas as pedagogias progressistas de natureza dialética, entre elas estão a Pedagogia Dialética, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, Pedagogia Histórico-Crítica.
4. Marx concebe a educação como um fenômeno vinculado à produção social total. Não a concebe, como a concebia o individualismo grego, como o desenvolvimento pessoal e competitivo de dons "naturais" individuais. A educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor de várias determinações sociais. (Gadotti, 1995, p. 57)
5. Gramsci (1968), ao tratar da organização da escola e da cultura de seu país, faz uma importante discussão sob a função da educação escolar na sociedade capitalista a luz de suas contradições, ou seja, elemento de diferenciação e particularização das classes sociais e/ou espaço de emancipação humana. Para ele, a "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de educação profissional, passar-se-ia a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 1968, p.118)".
6. "Em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra-estrutura econômica desde o final da década de 1940, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 1970, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para

o setor social, senão a maior delas. O deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU), as quais detiveram grande poder no diálogo mundial até os anos 1970. Para a efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização." (Fonseca, 1998, p.1)

7. Kuenzer, 1998, p.375

8. Kuenzer (1999), ao tratar da lógica que rege a reforma, argumenta que várias pesquisas têm demonstrado que o discurso da ampliação da educação básica, como fundamento necessário para uma sólida formação profissional, vale para os países que investem fortemente em educação básica e em educação científica-

co-tecnológica, compreendido como condição necessária para a cidadania e para o desenvolvimento dos projetos nacionais. Esse não é o caso do Brasil, atravessado por uma profunda crise econômica e institucional, que se agrava com a adoção pelo governo de um conjunto de políticas definidas pelo Banco Mundial para os países pobres que têm profundos e negativos impactos sobre a educação. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais da década de 1990 repousam não mais no reconhecimento da universalização do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

9. De acordo com Saviani (1999), neste contexto a lógica da racionalidade financeira seria a via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização, através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **O Caderno 12.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Obras Escolhidas/Antonio Gramsci.** Tradução[de] Manuel Cruz; revisão [de] Nei da Rocha Cunha. – São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- KUENZER, Acácia. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.
- MACHADO, Lucília. **Politécnica no ensino de 2. grau.** 1991. In Ministério da educação. Secretária Nacional de Educação Básica. Politécnica no ensino médio / [[Walter Garcia e Célio da Cunha coordenadores]. – São Paulo: Cortez; Brasília: SENRB, 1991. – (Cadernos SENE B ; 5).
- Nosella, Paolo. **Compromisso Político e Competência Técnica: 20 anos depois.** Educação e Sociedade Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politécnica. Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, nº1, 2003.
- _____. **Perspectivas da educação brasileira contemporânea: análise crítica.** Revista de Educação. AEC, v. 8, 1979.