

A educação e a escola brasileira: dialogando com Freire e Gramsci

CLARICE ZIENTARSKI
OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA
SUELI MENEZES PEREIRA

1. Introdução

Este artigo pretende tratar da escola brasileira como instituição social, do papel que a educação tem exercido ao longo dos tempos, como elemento constituído e constituinte de luta hegemônica, bem como da concepção da educação como prática social, capaz de produzir e reproduzir relações sociais, mas que pode representar uma possibilidade de superação e/ou transformação das relações sociais capitalistas, quando práticas libertárias, reflexivas e emancipatórias são efetivadas. Para buscar essa compreensão utilizamos os conceitos de hegemonia e contra-hegemonia defendidos por Antônio Gramsci (1978, 2004) e o de educação como possibilidade de transformação social proposta por Paulo Freire, por serem autores cujas obras são capazes de inspirar a ação política e teórica dos sujeitos comprometidos com a transformação do presente. Utilizamos estes pensadores por compreendermos que “a boa teoria é uma abstração do real, mas no sentido positivo de sintetizá-lo, de pôr entre parênteses determinados aspectos circunstanciais ou particulares para verificar o que existe de universal, de essencial, que lhe dá sentido e especificidade (PARO, 2001, p.33).

Com o propósito de analisar a escola na função hegemônica ou na função contra-hegemônica, traremos fatos e momentos que envolvem a educação brasileira, pois entendemos ser necessário explicitar a realidade social e nela analisar a educação em seu papel de mediação ativa, no contexto de uma sociedade capitalista hierárquica e centralizadora. A educação, quando apreendida no plano de determinações e relações e, como componente intrínseco dessas mesmas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa por hegemonia. Contudo, essa dissensão/luta de interesses se dá na perspectiva de articular as concepções na organização dos processos, nos conteúdos educativos, nas relações sociais e nas pressões sofridas por diferentes segmentos e sujeitos que convivem na escola.

O papel e a função que a educação desempenha visam o ser humano, considerando-o como ser concreto e histórico, que em sociedade relaciona-se com outros seres vivos. Gramsci contribui com esta afirmação quando analisa como o homem, historicamente, entra em contato com os demais homens e a natureza e nos ajuda a perceber como se dá a relação de hegemonia e contra-hegemonia nas ações políticas e sociais, nelas inseridas as concepções educativas (1978b p.43-44). Para realizar a função hegemônica a própria classe hegemônica recorre ao que Gramsci chama de instituições privadas, dentre elas, a escola. Como ponto de partida deste estudo, analisaremos os conceitos de “hegemonia”, “contra-hegemonia”, “educação” e “escola”, escolha esta motivada pela ligação mais estreita que se apresenta entre estes termos, que usamos como categoria analítica, e o tema proposto.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/5 – 10/09/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



2. A construção da hegemonia e a luta das classes sociais

Etimologicamente, hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa "conduzir", "ser guia", "ser chefe" e do verbo *eghemonewo* que quer dizer "conduzir" e, por derivação "ser chefe", "comandar", "dominar". *Eghemonia*, no grego antigo, era a designação para o comando supremo das Forças Armadas. Trata-se, portanto, de uma terminologia com conotação militar. O *eghemon* era o *condottiere*, o guia e também o comandante do exército (JESUS, 1989, p.31). Na concepção de Gramsci (1978b), a hegemonia não é um sistema formal fechado, nem absolutamente homogêneo e articulado – estes sistemas nunca ocorrem na realidade prática, só no papel, por isso, são tão cômodos, fáceis, abstratos e detalhados –, que não explicam os acontecimentos numa sociedade particular determinada. A hegemonia, pelo contrário, é um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes, num processo social vivido de maneira contraditória, incompleta e, muitas vezes, difusa.

Ao longo do tempo, embora este termo tenha sido aplicado em outros campos, conservou suas características políticas de domínio e direção. Nos tempos modernos, que se caracterizam como o momento histórico em que se acentuou o domínio de uma nação sobre a outra, de um grupo social em detrimento dos demais, acentuou-se o uso do termo hegemonia de classes representando o poder de uma classe sobre a outra. Para Marx (2004), a história de todas as sociedades, desde o aparecimento da propriedade privada, tem sido a história da luta de classes. Gramsci reafirma esta análise ao dizer que é durante o processo de organização que as classes sociais buscam a construção da hegemonia na constituição de relações de forças que são "a avaliação dos graus da homogeneidade, autoconsciência e organização atingida pelos vários grupos sociais. Por sua vez, esse momento pode ser analisado e diferenciado em vários graus que correspondem a momentos diversos de consciência política coletiva, assim como tem se manifestado até agora na história" (GRAMSCI, 2004, p.49).

Com isto concorda Ribeiro (1999), ao afirmar que é a propriedade dos meios de produção, por oposição a não propriedade destes meios que se constitui no elemento definidor dos interesses que colocam em posições antagônicas as classes, pois:

Os capitalistas enquanto proprietários do capital e os operários enquanto possuidores de sua energia, sem a qual os meios de produção apropriados pelo capitalista não funcionam. Por isso, o interesse básico que define os antagonismos e, conseqüentemente, a relação entre as classes, é a propriedade privada dos meios de produção, definindo também esta relação como luta, ou mesmo como uma guerra de classes (RIBEIRO, 1999, p.148).

Para Gramsci, a hegemonia da civilização burguesa se perpetua na sociedade através de atividades e iniciativas de uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção de mundo e seus valores relativos à sociedade, apresentada, assim em toda a sua plenitude, pois não atinge apenas a estrutura econômica e a organização política da sociedade, mas, também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais. O autor defende que é a prática política da classe dominante, nas sociedades capitalistas avançadas, que visa à constituição da ficção de um interesse geral, buscando com isto suscitar o consentimento ativo dos dominados, através da elaboração de uma função ideológica particular. Isto caracteriza o exercício não coercitivo do domínio e da dominação de classe pela hegemonia ideológica, porque a dominação de classe pode fazer adotar os seus valores e as suas convicções pelo restante da

sociedade através de instâncias de socialização sem ter de recorrer à força ou à repressão, o que na escola assume características próprias.

3. As categorias educação e escola reproduzindo a dominação de classe

Os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar a educação tanto como instrumento de dominação e de reprodução das relações sociais quanto de emancipação. O pensamento gramsciano admite que na sociedade civil circulam ideologias, o que é explicitado por Freitag (1986, p. 38), quando afirma que “nela a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo que, aceita e assimilada, vai constituir o senso comum”.

A educação representa para a sociedade, mais do que uma organização econômica que gera despesas ou lucro, tanto para o poder público, como para a sociedade civil, seja ela a classe dominante ou dominada. Ela representa também uma concepção de mundo, embasada em ideologias e ao mesmo tempo reflete esta concepção na sociedade na qual está inserida. Gramsci concebe a hegemonia como uma relação educacional; a educação equivale às operações fundamentais da hegemonia. A educação, neste caso, entendida em sentido mais amplo envolve as relações existentes em toda a sociedade, entre amplas camadas de indivíduos de intelectuais e não intelectuais entre os dirigentes e dirigidos, as elites e os seguidores, entre os governantes e governados, evidenciando que toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica (1978b, p.37) e se constitui o próprio núcleo da hegemonia. Portanto qualquer análise sobre a hegemonia vai implicar em um estudo cuidadoso sobre as atividades e instituições educacionais, pois, nem sempre as complexidades da hegemonia, nem o significado da educação podem ser entendidos enquanto se pensa a educação exclusivamente em termos de “relações escolares” (BUTTIEG, 2003, p.47).

O que se percebe, entretanto, com respeito à escola, é que ela, enquanto instituição inserida numa sociedade capitalista aparece como uma instituição neutra dissociada de qualquer influência social. Esta ideia é referendada por Althusser (1987, p. 57), quando afirma que na ideologia capitalista tecnoburocrática, a escola está representada como “neutra, desprovida de ideologia”, já que é necessário ao regime burguês camuflar os conflitos de interesses sociais (ALTHUSSER, 1987, p.57). Este caráter neutro a ela imputado faz com que a escola sofra enormes pressões de diferentes segmentos e incorpore os valores desta sociedade, o que a confirma como uma instituição política destituída de qualquer neutralidade. O fato de a sociedade não compreender esta característica, culpa a escola por seus resultados, o que se configura no fracasso escolar, especialmente do Brasil, amplamente divulgado no país e em órgãos internacionais.

Este fato faz com que a escola e os educadores sejam cobrados no sentido de dar respostas para os problemas que se apresentam, os quais são reflexos sociais que estão carregados de uma racionalidade ligada ao papel político que a educação desempenha na sociedade, configurada pelos antagonismos entre classes sociais, no qual uma delas emerge como dominante, procurando manter o domínio e a direção sobre o conjunto da sociedade. Em uma sociedade dividida em classes – assumir essa divisão é admitir o conflito e o antagonismo entre elas – a escola, em específico, assume a representação de um instrumento da difusão ideológica da classe dominante, constituindo-se em um espaço de reprodução e manutenção das relações capitalistas de produção, contribuindo para a marginalização e ampliação das desigualdades sociais.

Embora a escola não seja a única responsável pela transformação da sociedade e pelas contradições existentes, a partir dela poderá ser construída uma nova consciência que leve à superação do estado de dominação e desemboque na construção de uma nova ordem social, compreendendo a escola como um dos instrumentos de transformação social. Neste prisma, lembramos Fidel Castro (1997, p. 5) quando afirma: “sem educação, não há revolução possível, sem educação não há socialismo possível, sem educação não há o homem novo”. (CASTRO, 1997, p.5).

Para entender como se dá a relação de dominação e compreender o processo educacional, suas contradições, suas possibilidades e seus limites é necessário considerá-lo em articulação com o processo social concreto. Partindo-se do pressuposto de que a questão educacional tem que ser vista em relação às condições objetivas do mundo da produção, convém analisar o quanto a escola tem contribuído para o domínio da classe dominante, de acordo com as próprias políticas educacionais. Mesmo não tendo a intenção de analisar a História da Educação no Brasil, ou as contradições que envolveram essa história, o que seria no mínimo impossível e não passaria de análise de alguns recortes, limitamo-nos a indicar alguns aspectos que parecem indispensáveis para o esclarecimento de uma sequência lógica de acontecimentos. Eles se constituem apenas num esboço simples e incompleto, cujo objetivo é o de situar o leitor e servir como um simples fio condutor para futuras análises. Além disso, a descontextualização histórica revela uma profunda incompreensão da escola concreta com a qual vivemos hoje, pois é necessário reconhecer que a história da escola no Brasil foi desde o início, vinculada ao desenvolvimento do capital.

4. Os caminhos e descaminhos da escola brasileira

A educação e com ela a escola formal foi um dos instrumentos de que lançaram mão os sucessivos grupos que ocuparam o poder para promover e preservar a dependência, através da exclusão pura e simples, impedindo-se o acesso e ou a permanência de grande parte dos brasileiros à escola; ou então por meio de um ensino de submissão, desprovido da preocupação crítica, assim como em relação aos conteúdos e aos métodos.

Durante todo o período colonial no qual tivemos o predomínio da economia agro-exportadora, com uma sociedade escravista, que não demonstrava interesse no desenvolvimento e na autonomia do país, como afirma Sodré, não havia preocupação com a cultura e a educação. O grupo encarregado das coisas do espírito (ordens religiosas e especialmente os jesuítas) encarregou-se também do ensino, pois, “a catequese os obriga a ensinar, como caminho para a conquista das almas, e são educadores por missão fundamental”. (SODRÉ, op.cit. p. 272-273). Freitag (1980, p. 46-47) reafirma a análise de Sodré ao dizer que no contexto colonial em que o Brasil vivia não havia preocupação com a educação, visto que não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola. E este modelo econômico e social perdurou até a crise do café, que foi gerada pela crise da economia mundial em 1929. A autora afirma ainda que neste período a política educacional estatal era quase inexistente e feita quase exclusivamente no âmbito da sociedade civil pela atuação da Igreja.

Nagle (1974, p. 99-101) faz um estudo detalhado sobre a sociedade e a educação durante a Primeira República Brasileira e afirma que, ao se aceitar a ideia da transição de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”, torna-se necessário identificar o papel desempenhado pela escolarização no sentido de favorecer ou dificultar esta transição. O autor assinala que a maior prova disto foi o aparecimento do

interesse pela escolarização e o marcante entusiasmo pedagógico, visto a crença de que pela disseminação da escolarização e o número de instituições escolares, maior possibilidade de incorporar camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações. Assim, Nagle esclarece que ao se atribuir importância ao processo de escolarização, preparou-se o terreno para determinados intelectuais e educadores – principalmente os “educadores profissionais” – transformarem um programa de ação social num restrito programa de formação, no qual a escolarização era vista como a mais eficaz alavanca da história brasileira. Afirmavam que:

o povo brasileiro é um dos mais ignorantes na face da terra (...) A ignorância mata tudo no Brasil, é a causa de todas as nossas crises (...) A educação do povo é a pedra angular sobre a qual repousa a estrutura toda da organização social.(...) resolvido o problema da educação do povo, todos os demais se resolverão automática e espontaneamente.(...) (NAGLE, 1974, p.110).

Diante deste contexto, a escolarização da população, principalmente o grau primário, desenvolveu-se “de cima para baixo”. O entusiasmo educacional foi uma questão proposta, desde os primeiros momentos por uma cúpula interessada em transformar esse nível da escolarização em instrumento de atuação política. O Estado vinha concretizando esse direito de forma ainda muito tímida, longe da universalização esperada. Com isso, as medidas governamentais de caráter “democrático”, que foram tomadas na maioria das vezes atendiam aos interesses da burguesia que via no processo de escolarização da população e da “democratização” do ensino uma possibilidade de qualificar a mão-de-obra para ampliar a produção. Esses interesses se identificaram no modelo de escola implantada: o grupo escolar, o ginásio de estado, o jardim-de-infância, dentre outros que definiu normas, procedimentos, uso de materiais específicos, orientações aos professores, enfim, um conjunto de realizações que facilmente podem ser utilizados como exemplo da chegada de novo tempo e de um novo ciclo histórico para a história do país.

No período posterior, entre 1946 e início da década de 1960, ocorreu certo avanço na educação popular brasileira, no momento em que acontece um desenvolvimento dos movimentos populares. Com Freitag (1980), entendemos que esta fase corresponde à aceleração e à diversificação do processo de substituição de importações. O Estado populista-desenvolvimentista, característico deste período, estabeleceu uma aliança entre um empresariado nacional que desejava ampliar a indústria capitalista e os setores populares que queriam ter acesso aos bens de consumo e reivindicavam uma maior participação política.

Para Freitag, portanto:

Nessa fase surge um novo protagonista do processo de substituição de importações: o capital estrangeiro que, pelo menos na fase de euforia desenvolvimentista, não é percebido como um inimigo do projeto nacional-desenvolvimentista, já que sua penetração não parecia ter nenhum sentido desnacionalizante, ou de expropriação de áreas já ocupadas pelo capital nacional, mas simplesmente o de abertura de novas frentes de investimento substitutivo (1980, p.56).

Ao analisar este período, Gohn (1995) diz que ele corresponde a uma fase de grande interferência do Estado na economia, objetivando criar condições básicas para a nova aquisição do capital que se baseava na indústria de bens de capital. O Estado intervém de forma clientelística querendo integrar nas cidades as massas recém-chegadas do campo, ganhando assim sua simpatia através de barganhas, como por exemplo, o voto em troca de qualquer melhoria urbana (GOHN, 1995, p.89). Ainda pondera que,

inicia-se o delineamento de uma nova polarização: de um lado os setores populares representados até certo ponto pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média; e de outro, um grupo heterogêneo do qual fazia parte a burguesia nacional, o capital estrangeiro monopolista e os representantes das antigas oligarquias.

A política educacional desse período mostra a disputa de interesses contraditórios, o que pode ser observado na medida em que os interesses pelas questões educacionais se reduzem à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e à Campanha da Escola Pública. O que se buscava era a inserção do país na nova ordem econômica, alicerçada no desenvolvimento de algumas nações periféricas, aproveitando as riquezas e a mão-de-obra barata. Esta situação não se altera com a proposta educacional implantada com o golpe de 1964 que veio para atender aos interesses do capital, agora estrangeiro. O modelo implantado pelo regime militar, ao mesmo tempo em que distanciava o povo do processo de desenvolvimento, introduzia novos padrões de consumo e de exigências sociais ditadas pela “modernização” da sociedade brasileira (PEREIRA, 1989, p.132).

O golpe de 1964 foi uma manobra dos setores mais avançados da burguesia brasileira, que contou com o apoio e a aliança dos latifundiários, das multinacionais, do governo dos Estados Unidos da América, da classe média e dos militares responsáveis pela intervenção executiva. Esse Regime utilizou-se de muitos mecanismos repressivos para impedir a participação e a representação das massas populares em nível institucional e estes reflexos foram sentidos na educação.

Com relação à política educacional, podemos entender com Severino (1986), que:

A nova política educacional implementada pelo governo pós-64, além de seu caráter puramente mercantil, tem, pois, função ideológica muito atuante, respondendo bem à reprodução da ideologia e, através dela, do sistema de relações sociais. O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa, mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente. Esta política acaba criando, na prática, dois sistemas: o público e o privado (1986, p.92).

Severino explica o que aconteceu com a educação no Brasil com a tendência ao privatismo empresarial, pois a educação para atender aos interesses capitalistas tornou-se elemento da indústria cultural, servindo para a comercialização de produtos culturais, bens simbólicos, a baixo custo e com muita rentabilidade, buscando a extensão do mercado neoliberal que começava a se afirmar para permanecer. Com isto, pode-se perceber que a repressão desencadeada no país pelo poder militar fez calar os movimentos populares em defesa da democracia, da liberdade e do direito à educação. Porém, assim como as classes dominantes do país se organizaram no sentido de combater os movimentos populares, muitos líderes comunitários, educadores, estudantes, religiosos e outros componentes da sociedade civil comprometidos com a educação e engajados na luta pela democratização se organizaram e realizaram muitos protestos mesmo sendo perseguidos, torturados, cassados e exilados, representando, portanto, uma força contra-hegemônica.

Os efeitos dessas disposições foram sentidos ainda no início dos anos 70, quando pequenas organizações anteriormente identificadas com o espírito assistencialista dos programas da Aliança para o Progresso abandonam esta estratégia e incorporam tanto o método Paulo Freire de “educação popular” quanto o “princípio de que só a participação direta do povo seria capaz de conduzir o país ao

desenvolvimento (DOIMO, 1995, p.76).“ O regime militar que tanto perseguiu e freou os movimentos sociais, chegava ao seu final. E, como dizia Chico Buarque (1970) “apesar de você amanhã há de ser novo dia...”. No entanto, embora a ditadura militar tenha acabado, a situação educacional brasileira manteve-se com características semelhantes às anteriormente citadas.

A disseminação do poder entre as instâncias da sociedade classista (especialmente a instância educacional) acentuou a dissonância entre o que é proposto pela escola e o que é vivido pela classe trabalhadora. Surgem muitos conflitos. Nesse embate a escola, justamente por ser palco destas lutas, que são de classes, apresenta-se conflituosa e contraditória. A escola poderia desempenhar um importante papel político na formação das camadas populares, uma contra-hegemonia, o que vem acontecendo muito lentamente, com movimentos isolados.

Ponce afirma que o conceito da evolução histórica como resultado das lutas de classes nos mostrou “que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência”. O autor explica que os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e procura tornar realidade porque acredita que são justas. Assinala que “formulações necessárias das classes que estão empenhadas na luta, estes ideais não são capazes de transformar a sociedade, a não ser depois que a classe que os inspirou tenha triunfado e subjogado as classes rivais” (PONCE, 1981, p.165).

A escola brasileira do final do século XX e início do século XXI renovará o sentido da centralidade na educação, mas continuará adequando-se às virtudes do mercado: realidade inescapável que aloca recursos e benefícios sob o impacto da eficiência capitalista. Nesse contexto, trata-se de convencer com o uso mínimo da ação estatal e da força. Trata-se de persuadir e construir novo consenso, agora sob a influência do neoliberalismo, da globalização da economia e da hegemonia do capital global (internacional). Com esta característica, a educação é compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica numa perspectiva neoconservadora que tem por objetivo adequá-la ao processo de redefinição do novo padrão e à alternativa democrática.

De acordo com Frigotto:

As propostas neoliberais como alternativas no campo educativo expõem os limites do horizonte da burguesia e, em casos como o brasileiro, sobre-determinados por uma burguesia atrasada, elitista e despótica. Isto, como vimos, se materializa de forma exemplar no embate em torno da educação no processo constituinte (1988) e, mais especificamente, no processo em curso há mais de 5 anos da LDB (1989-1995).O discurso da modernidade esconde o profundo atraso histórico. O que vem ocorrendo por inúmeros disfarces, convênios, cooperativa etc., é a privatização crescente e o desmonte da escola pública (2003, p.203).

Para discutir as alternativas educacionais em disputa hegemônica hoje, o autor expressa que o “embate se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital” (FRIGOTTO, 2003, p.139). Portanto, pode-se perceber a relação conflitante e antagônica presente na educação, por representar de um lado as necessidades do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas. Este autor ainda destaca que a necessidade e a positividade teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico e que sua definição se dá pela correlação das forças dos diferentes grupos e classes sociais (FRIGOTTO, 2003). O embate da “luta hegemônica dá-se tanto no conteúdo, na forma e no

método de produção do conhecimento científico elaborado, quanto no acesso efetivo ou exclusão do mesmo (FRIGOTTO, 1998, p.187)”. A educação se faz necessária para romper com as amarras, mas, “processos educativos de novo tipo implicam necessariamente o desenvolvimento de relações sociais de novo tipo e de um industrialismo de novo tipo (FRIGOTTO, 2003, p. 203), ainda que “o desempate”, não comporte alternativas anacrônicas, pois estas já têm nome: neoliberalismo ou neoconservadorismo.

Diante disso, é possível asseverar que o modelo neoliberal se expressa como um projeto ambicioso de reforma ideológica de nossas sociedades, ou seja, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Afirma Pablo Gentili:

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, elaboradas e difundidas por seus expoentes intelectuais - num sentido gramsciano - por seus intelectuais orgânicos (1996, p.11).

Podemos afirmar, portanto, que em matéria educacional, o projeto neoliberal não apresenta muitas diferenças dos seus objetivos econômicos e ideológicos, que são: expansão do mercado livre, drástica redução da responsabilidade governamental pelas necessidades sociais, reforço das estruturas intensamente competitivas de mobilidade, rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e a popularização de uma determinada forma de pensamento de evolução social. Por outro lado, um “Estado fraco ou pequeno” limita a sua ação ao transferir para o mercado, o qual defende e legitima tantas atividades de bem-estar social (dentre outras) quantas forem necessárias, desde que atendam os seus interesses. Mas na educação, a reorganização em torno da competição e da escolha não é completamente visível; em vez disso, o que se coloca é um sistema dual, polarizado entre escolas de mercado e escolas mínimas.

Eis, portanto, o “retrato” da educação tanto no passado, como no momento atual: conflitante, elitista e desprovida de qualquer neutralidade, como afirmamos anteriormente. Mas nem por isso, deixa de representar uma das poucas oportunidades de transformação social, visto que é e sempre será uma prática política e um espaço de luta por hegemonia. Além disso, pode representar uma oportunidade na emancipação daqueles que historicamente foram dominados. Como instituição social, ela pode tanto contribuir para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela teria um papel essencialmente crítico e criativo. Frigotto e Chiavatta (2003) reafirmam estas questões ao dizer que:

(...) a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (2003, p.93-130).

Para analisarmos as possibilidades que a educação e com ela a escola tem de representar um papel crítico, uma força contra-hegemônica, buscamos auxílio em Paulo Freire, pois trata-se de um

brasileiro que conheceu a história de seu país, conviveu com os problemas e defendeu a ideia de uma proposta educacional emancipadora, especialmente para os excluídos socialmente.

5. A educação e a escola como proposta de transformação da realidade = força contra-hegemônica

Freire entende a escola não apenas como um espaço de produção de conhecimento, mas também de transformação social. Ele defende que é preciso acreditar nas utopias, na transformação, numa sociedade mais justa e igualitária. Do mesmo modo, é preciso ter dentro de si a ousadia, a coragem de enfrentar as “adversidades do dia-a-dia e as repentinas”; é preciso, igualmente, acreditar na integridade, na beleza, e no poder de transformação dentro do ser humano, principalmente daqueles a quem a vida fecha as portas, dos “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2000, p. 23) e dos “demitidos da vida”. Desta forma, buscando em Freire uma sustentação, poderia se tentar encaminhar a escola para um rumo diferente do que tem sido trilhado por ela, enquanto espaço de luta hegemônica.

Freire nos conscientiza de que:

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (2000, p. 23).

Neste aspecto, a escola precisaria mudar sua função de construção da cidadania proposta pela teoria liberal ou neoliberal, concretizada por uma pedagogia de opressão, para ser construtora, do *êthos* libertador, através de uma práxis também libertadora (FREIRE, 1985). Teríamos assim a “liberdade colocada como premissa necessária” (GRAMSCI, 1978a, p. 56). A escola tornar-se-ia, assim, um local onde os educadores e as educadoras, junto com os educandos, se sentiriam partícipes de um projeto capaz de transformar a realidade, com alternativas que possibilitariam melhorias para os próprios sistemas de suas vidas, de contínuas decisões, retornos, avaliações e novas reflexões. Por isso Freire fala que “é impossível a educação sem que o educando se eduque a si mesmo no próprio processo da sua libertação” (FREIRE, 1985, p.79). A libertação é um “parto” conforme afirma o autor, pois a superação da opressão exige o abandono da condição “servil”, que faz com que muitas pessoas apenas obedeçam a ordens, sem, contudo, questionar ou lutar pela transformação da realidade, situação esta, motivada principalmente pelo medo e pela insegurança. Assim:

A liberdade que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre; pelo contrário, luta por ela precisamente por que não a tem (1985, p.35).

A dicotomia encontrada neste universo vai justamente no despertar da conscientização, onde as realidades são, em sua essência, domesticadoras, ou seja, é necessário para o opressor que o oprimido continue em sua condição de aceitação. A diferença entre a permanência na condição de opressão e o avanço para a libertação está, portanto, na conscientização, na politização e no projeto de transformação. Neste sentido o autor baseia-se no pensamento de Marx quando se refere à relação dialética subjetividade-

objetividade, o que implica a transformação no sentido amplo de teoria e prática, de conscientizar para transformar e ninguém se conscientiza separadamente dos demais (FREIRE, 1985, p.40). Isto indica que quando o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética é possível a práxis autêntica, ou seja, a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Com isto, Freire busca a restauração, pois propõe a construção de sujeitos críticos, comprometidos com sua ação no mundo, espaço em que a educação passa a exercer papel fundamental na desconstrução da característica de alienação que permeou sua história, que provocou uma consciência fragmentada e propõe a construção de espaços de participação, democratização e acesso ao saber. Esta forma de educação levaria à conscientização para a formação crítica e cidadã.

A constatação de uma dada realidade, por si só não provoca nenhuma mudança. A intervenção consciente sobre a realidade é tarefa a ser assumida, na busca pela transformação, pois “constato para mudar e não para me acomodar” (FREIRE, 2000, p.42). Quando Freire afirmou que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1985, p.79), ele denunciou toda opressão contida na educação. Ele insistiu ao dizer que para a superação da opressão é preciso que a educação se torne prática de liberdade, ao contrário da forma como ela se apresentou, ou seja, passe a ser prática de libertação e não de dominação. Com estas características a escola passaria a ser um espaço de luta contra-hegemônica no sentido dado por Gramsci e estaria contribuindo, no coletivo, para o processo de emancipação humana pensado por Marx.

6 Considerações

A escola, como se observou, esteve ao longo do processo de formação e desenvolvimento brasileiro servindo aos interesses do capital e as desigualdades sociais se acentuaram ainda mais, pois, criou-se a ilusão de que todos poderiam “vencer” na vida, especialmente através da escola, ou “resolvido o problema da educação do povo, todos os demais se resolveriam automática e espontaneamente”, o que na realidade não se comprovou. Mesmo a escola atual que se apresenta como democrática, num país que desde a Constituição promulgada em 1988 passou a ser considerado democrático de direito, é excludente e continua sendo elitista. Basta que se verifique a marginalização de uma grande parcela da população, na qual muitas crianças, jovens, adultos e idosos não têm condições de acesso e permanência embora este discurso faça parte das lutas, enquanto reivindicação da classe trabalhadora e também das promessas dos grupos dominantes desde os primórdios da República Brasileira.

Diante dessas constatações, acreditamos em posições contra-hegemônicas, pois, não podemos cruzar os braços ou acreditar apenas que a escola desempenhe a função de reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista. Tampouco acreditar nas colocações ingênuas como as que dizem que mudando a escola estaremos mudando toda a sociedade. Também não é possível continuar apenas sustentando a posição inversa, pois a escola não é apenas o resultado das estruturas sociais e, defender este princípio é o mesmo que negar a força da educação e das práticas pedagógicas na transformação da realidade.

Gramsci nos ajuda a pensar a educação tanto como instrumento de dominação e reprodução das relações sociais quanto de emancipação, ao discutir os conceitos de sociedade civil e de hegemonia e Paulo Freire assim assegura, ao refletir sobre o papel educativo nestes tempos atuais:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo de quem tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acríptico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais (FREIRE, 2001, p. 47).

Com relação ao processo de transformação da escola, está claro que nós não temos receitas e talvez ninguém tenha certeza do que possa ou deva ser feito, mas o contexto educacional aponta para a necessidade de urgente ressignificação, pois, assim como não existem receitas para os males que atingem a escola, inexistem um diagnóstico de que a mudança não acontecerá. O que nos parece ser possível é que a educação e a sociedade de uma maneira geral possam assumir uma postura desconstrutora, mas, também, transformadora da escola e, para que isto aconteça é preciso sujeitos (agentes), políticas educacionais, governos, projetos e ações que visem mudanças.

Provavelmente as alternativas passam pela politização, na perspectiva defendida por Paulo Freire, pelo comprometimento com um ideal e com a luta transformadora. Isto implica no envolvimento e no empenho de vários segmentos sociais, dos movimentos sociais, dos educadores, dos pais, dos educandos e da sociedade como um todo, que entendem a educação como um processo emancipatório. Para que isto se efetive, sem entrar num ufanismo, pensamos que com ações conjuntas, com o coletivo, no nosso cotidiano talvez possamos mudar o que está posto, tornando-nos sujeitos, na perspectiva de Castoriadis quando afirma que "o sujeito é também atividade, mas a atividade sobre alguma coisa, do contrário ele não é nada (1991, p.127). Ao nos tornarmos sujeitos da ação estaremos indo além do que está posto, o que se constitui num dos primeiros passos na busca da transformação, na possibilidade das instituições servirem aos homens e dos homens não servirem às relações sociais alienadas, considerando que "a filosofia da práxis não pode ser concebida senão em forma polêmica, de luta perpétua" (GRAMSCI, 1978, p.145).

Além disso, a Escola é instituição estratégica da sociedade civil, cabendo a ela um papel importante na difusão da ideologia e na constituição de um senso comum que assegure a coesão do bloco histórico (Gramsci), mas, também tem a função estratégica na difusão de contra-ideologias. O aporte teórico oferecido por Gramsci e Paulo Freire pode indicar a construção de uma nova maneira de ser e de fazer da escola, que seja capaz de contribuir no processo de mudança social dos sujeitos.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1987): *Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2ª ed. Tradução de Walter Evangelista e Maria Laura Vigueiros de Castro; introdução crítica de José Guilhon Albuquerque, Rio de Janeiro: Graal.
- BUTTIGIEG, J. (2003) : "Educação e Hegemonia". In. N. COUTINHO; A. P. TEIXEIRA, (ORG). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- CASTORIADIS, C. (1991): *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- DOIMO, A. M. (1995): *A Vez e a Voz do Popular: movimentos sociais e participação política no Brasil Pós-70*. R.J.: Relume-Dumará: ANPOCS.
- FREIRE, P. (1985): *Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____(2000): *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

- _____. (2001): *Política e educação: ensaios*. 5ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).
- FREITAG, B. (1980): *Escola, Estado & Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Moraes.
- FRIGOTTO, G. (1998): *Educação e Crise do Trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FRIGOTTO, G. (2003): *Educação e Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (2003): *Educação básica no Brasil na década de 1990, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*, Educação e Sociedade, Campinas, vol 24, nº 82.
- GENTILI, P. (1996): *Pedagogia da exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. São Paulo: Vozes.
- GOHN, M. G. (1995): *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil*. São Paulo: Loyola.
- GRAMSCI, A. (1978 a.): *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (1978 b.): *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed.
- _____. (2004): *Cadernos do Cárcere. Maquiavel - Notas sobre o Estado e a Política*. vol. 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GADOTTI, M. (1984): *Ação pedagógica e prática social transformadora*. Educação e Sociedade, v.1, n. 4, p. 5-14, set.
- HOLANDA, C. B. (1970): *Apesar de Você*. Disponível em: <http://www.paixaoeromance.com/70decada/apesar/hapesar_de_voce.htm>. Acesso em 15. mar. 2009.
- JESUS, A. T. (1989): *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: Cortez.
- MARX, K. ENGELS, F. (1992): *Textos sobre a Educação e o Ensino*. São Paulo: Moraes.
- MARX, K. (1997): *Dezoito Brumário e Cartas a Kugelmann, O*. São Paulo. Paz e Terra.
- MARQUES, R. Jr. (1967): *Em política educacional republicana (o ciclo da desoficialização do ensino)*. Tese de doutorado Araraquara (SP): Faculdade de Ciências e Letras/ UNESP.
- NAGLE, J. (1974): *A Educação na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC.
- PARO, V. H. (Org.). (2001): "Políticas Públicas Educacionais: Considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade". In. V. H. PARO; L.F. DOURADO. *Políticas Públicas & Educação básica*. São Paulo. Xamã.
- PEREIRA, S. M. (1999): *Implicações Modernas na Formação do Professor Primário: Os Anos Vinte*. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Unicamp.
- PONCE, A. (1981): *Educação e Luta de Classes*. São Paulo: Cortez.
- RIBEIRO, M (1999): "Luta de classes: um conceito em estado prático para a leitura dos movimentos sociais". In A. R. FERRARO, e M. RIBEIRO. *Movimentos sociais: Revolução e Reação*. Pelotas/RS Educat.
- SEVERINO, A. J. (1986): *Educação, ideologia e contra ideologia*. 1ª ed. São Paulo: EP. V.
- SODRÉ, N. W. (1997): *História da literatura brasileira - seus fundamentos econômicos*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.