

ALGUMAS QUESTÕES EM TORNO DA RELAÇÃO
POLÍTICA-EDUCAÇÃO*

Olinda Evangelista**

"Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais', significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas 'socializá-las', por assim dizer..."

Gramsci

INTRODUÇÃO

As discussões em torno da educação no Brasil - em especial do final do década de 70 para cá - têm demonstrado que o tratado das questões fundamentais do ensino, particularmente do ponto de vista oficial, é bastante precário. Não é sem razão que os índices de evasão e repetência, a seletividade e o fracasso escolar continuam no horizonte de preocupações de educadores comprometidos com a recuperação da dignidade da escola pública.

Segundo dados do Censo Demográfico¹, em 1980, 1/3 da população em idade escolar estava fora da escola, 28% das pessoas com

* Texto apresentado por ocasião do concurso público para Professor Assistente do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC, Área de Conhecimento Educação Brasileira, em dezembro de 1989.

** Professora da Universidade Federal do Paraná.

15 anos e mais eram analfabetas ou tinham menos de um ano de estudo e 32% das crianças de 7 a 14 anos permaneciam analfabetas. O total de analfabetos, no país, na população de mais de 10 anos, corresponde a 20 milhões, índice fornecido pelo Programa Nacional para Amostragem Domiciliar (PNAD)². De outro lado, a maior parte das matrículas do ensino fundamental encontra-se nas séries iniciais, correspondendo a 45,4% delas, cabendo às 5^{as} e 8^{as} séries 30% dos alunos.

Tais dados revelam que o problema da educação escolar é bastante sério e precisa ser repensado sob nova ótica. Uma reflexão sobre o problema em pauta põe como necessária a análise das relações entre política e educação no Brasil, bem como das propostas pedagógicas que delas decorrem. Evidentemente, uma tal relação pode ser estudada sob inúmeros aspectos. Um deles é o que se refere, de modo amplo, às políticas traçadas pelo Estado para a Educação. Um outro é o que se refere à face política da educação propriamente dita. Este aspecto poder-se-ia desdobrar, ainda, em análises da função política da educação, extra-escolar e escolar. Vê-se, pois, que as relações entre política e educação localizam-se num amplo espectro de possibilidades embasadas, cada uma delas, em argumentos às vezes convergentes, mesmo sob prismas diferentes, às vezes divergentes.

A propósito deste debate verificado nos últimos anos, entre educadores brasileiros, Maria Luisa Santos Ribeiro, em seus escritos, faz observações extremamente pertinentes. A autora, em artigo aqui privilegiado³, busca refletir sobre as implicações políticas da educação e suas configurações, tendo como interlocuto-

res, de um lado, o professor Dermeval Saviani⁴ e, de outro lado, duas vertentes diferenciadas de pensamento no que tange a este assunto.

Na concepção defendida pelo professor Saviani, "a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política". (Ribeiro, 1987:22).

Os críticos desta posição, na primeira⁵ daquelas duas vertentes, segundo Ribeiro, "contrapõem, de forma sectária, o conhecimento científico (entendido como burguês) ao conhecimento espontâneo (entendido como popular) produzido e difundido pelo povo - o que implica uma dicotomia absoluta entre educação escolar (entendida como burguesa) e educação popular (a que se dá fora e contra a escola)". (Ribeiro, 1987:22). A segunda⁶ tem "raízes num entendimento diverso daquilo que significa conhecimento. Tais opositores vêem na tese (de Saviani) a persistência de uma crença na neutralidade científica e no valor 'em si' do conhecimento". (Ribeiro, 1987:22) (Grifo da autora).

Após localizar a tese advogada por Saviani e os dois tipos de críticas que lhe são dirigidas, a autora estabelece um diálogo entre a primeira e a terceira ordem de idéias, buscando aprofundar o que lhe parece ser o ponto central da discórdia: a concepção de conhecimento. A partir, então, desta referência inicial desenvolve seu raciocínio, demonstrando claramente a parceria feita com Saviani, o que a leva a defender sua tese e explicitar, ao mesmo tempo, como compreende o conhecimento e em que consiste o caráter político da educação.

O rol de questões suscitadas pelo texto de Ribeiro possibilitam, sem dúvida alguma, uma série de estudos que viriam a enriquecer o debate sobre o caráter político da educação. No entanto, para efeito deste trabalho, duas apenas serão tomadas como objeto de reflexão. O que se pretende, neste texto, é dialogar com a autora no que tange às questões escolhidas, compreendendo os fundamentos de sua posição, sua pertinência e as implicações que dela decorrem para a escola e a sociedade brasileira, articulando, quando necessário, seu pensamento com o de outros autores que percorrem o mesmo caminho.

As duas idéias que este trabalho discutirá a seguir são aquelas ligadas à qualidade do ensino na escola pública - o que supõe uma concepção de conhecimento - e à participação das organizações da sociedade civil na definição dos rumos da educação brasileira - o que supõe a luta pela universalização da escola e também por uma nova qualidade de ensino.

I - EDUCAÇÃO ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO

"Sob a pele da penumbra
lateja uma lâmpada".

Octávio Paz

Como já foi assinalado na introdução deste trabalho, a reflexão que se desenvolverá nos dois pontos que se seguem busca compreender o pensamento de Maria Luisa Santos Ribeiro, cotejando-o com outros autores que discutem a relação educação-política do mesmo ponto de vista da autora, agregando ou explicitando questões que estão referidas em seu artigo, mas de modo subjacente. Um destes autores é Carlos Roberto Jamil Cury. Inicialmente, é importante compreendermos, com Cury, o significado da escola. Para ele, a instituição escolar faz parte do que denomina de instituições pedagógicas. Tais instituições são

organizações elaboradoras e difusoras das concepções de mundo, por meio de idéias pedagógicas. Nessa promoção, as idéias pedagógicas são chamadas a exercer sua função educativa. (Cury, 1985.94).

Neste pequeno trecho encontram-se duas diretrizes importantes: a primeira compreende a função da educação escolar, tomando-a como instância de difusão e elaboração de concepções do mundo; a segunda compreende as idéias pedagógicas enquanto constituídas por concepções de mundo e com uma tarefa propriamente educativa. Essas duas diretrizes trazem em seu bojo uma unidade centrada na

concepção de conhecimento.

Se tomarmos a primeira assertiva, de que a escola é instância de difusão e elaboração de concepções de mundo e do conhecimento, teremos que saber qual conhecimento difunde, ligado a que interesses e no interior de que concepção de mundo.

Quando se trata, por exemplo, da Pedagogia Tecnicista, vamos ter que a educação é neutra, que os conteúdos de ensino são "científicos" e que os métodos de transmissão do conhecimento são técnicas que devem garantir, racionalizadamente, sua apropriação pelo aluno. Encontra-se aqui, portanto, uma pedagogia que busca desarticular política e educação para, em consequência, desarticular uma consciência política nela, sobre ela e a partir dela. Tal concepção sofreu uma série de críticas, entre elas a dos teóricos crítico-reprodutivistas que denunciaram a escola e seus conteúdos como reprodutores da ideologia dominante, com vistas à manutenção do status quo.⁷

Se a primeira proposição tende a mascarar as raízes dos conflitos sociais, atribuindo-as à precária escolarização do brasileiro, a segunda tende a ver a escola de forma linear e não contraditória. No sentido de clarear este caráter contraditório da escola, recorremos a Cury quando afirma que

... os agentes pedagógicos representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais, em função do projeto hegemônico existente. Ao atuarem nesse nível, tornam-se mediadores, para as consciências, das realidades sociais que defendem e divulgam. (Cury, 1985:113).

Essa forma de compreender a escola elucidada, de modo mais objetivo, seu caráter contraditório, demonstrando que se, de um lado, no seu interior é veiculado um conteúdo que busca o consentimento dos educandos para o projeto das classes dominantes, de outro lado, é possível difundir um conhecimento que dê conta de compreender o projeto dominante articulando, ao mesmo tempo, um projeto próprio de classe fundamental dominada. Concordando com o autor quando afirma que os agentes pedagógicos agem no âmbito da hegemonia burguesa x hegemonia proletária, divulgando e consolidando principalmente a concepção de mundo própria da burguesia, não se pode afirmar, entretanto, que este processo conte com sua atuação consciente. Por outro lado, a percepção destes movimentos no interior da escola (reprodução das relações sociais vigentes e articulação de uma concepção contrária a essa reprodução) leva-nos a concluir que ela nem possui superpoderes, nem é impotente diante da realidade.

Em que consiste, então, a função da escola, tanto no que toca à formação dos alunos, quanto à dos futuros professores? Consiste em socializar o saber de forma competente e qualificada.

Neste sentido, Ribeiro coloca que a meta da escola seria

... colocar à disposição da maioria o conhecimento científico-filosófico necessário à compreensão do real. Trata-se, portanto, de um conhecimento que dê conta de expressar as leis fundamentais que regem a natureza e a sociedade. (Ribeiro, 1987:23). (Grifo da autora).

Mais à frente faz uma outra delimitação fundamental:

Note-se que está em questão, além da socialização do conhecimento, a responsabilidade da escola de 1º grau na tarefa de socialização, uma vez que é o único nível de ensino obrigatório, pelo qual todos os cidadãos deveriam ter o direito de passar. (Ribeiro, 1987:23). (Grifos da autora).

Partindo, pois, do princípio de que a função da escola de 1º grau é possibilitar o acesso ao conhecimento científico-filosófico, socialmente produzido, historicamente acumulado e privativamente apropriado, no interior da divisão social do trabalho, podemos concluir que este saber é necessário ao aluno da escola pública para que possa compreender sua realidade concretamente. Dominando e recriando o "já sabido" o educando poderá superar saberes alienantes e elaborar uma visão de mundo baseada no conhecimento científico-filosófico, coerente com sua própria inserção econômica, social e cultural. Nessa direção, Saviani, em entrevista concedida à Revista Educação em Questão, afirma que

É necessário captar o movimento concreto da sociedade. Esse movimento concreto não é captado diretamente, nem de forma espontânea. O papel da ciência, da teoria, é o de elaborar os conceitos que permitam ultrapassar as aparências da realidade para descobrir o movimento concreto. (Saviani, 1987-8:139).

Descobrir o movimento concreto da realidade é percebê-la em suas múltiplas determinações e em suas contraditórias relações de classe. São essas relações de classe que dão um signifi-

cado mais preciso ao como a escola funciona, ao como deveria funcionar e ao problema da qualidade do ensino. Assim, a apropriação, pelos alunos, do conhecimento científico-filosófico - expropriado da maioria da população brasileira em sua forma sistematizada - é uma tarefa constitutiva da natureza da escola. Este conteúdo

é essencial para qualquer cidadão, pois dele depende a possibilidade de fazer a leitura da realidade, condição primeira para sua transformação. (Scheibe, 1987:13).

Estes conteúdos nada mais são que o resultado da produção humana enquanto totalidade. O homem, através do trabalho, na interação com os outros homens e com a natureza, produz saberes historicamente. Saberes que permanecem como universais e saberes que são superados, tornando-se representativos de um determinado momento histórico. Este saber, organizado e sistematizado, deve ser assimilado, entendido e recriado pelo aluno, considerando-se o que é essencial para sua formação como sujeito da história. O caráter histórico, globalizado e universal do conhecimento não pode ser perdido de vista sob pena de a escola falar sobre coisas fossilizadas.

É propriamente com vistas a falar sobre coisas vivas que a escola deve ter um critério científico de análise da realidade social. Este critério, sob o ponto de vista desenvolvido neste trabalho, encontra-se referenciado na categoria classe social. Compreender que a sociedade brasileira é estruturada em classes sociais antagônicas, com interesses divergentes quanto à supressão/manutenção da ordem capitalista, é o pressuposto inicial que conferirá ao

trabalho pedagógico maior objetividade, o que elimina a suposição de que o conhecimento científico seja neutro.

Esta categoria - classe social - se realiza, praticamente, na contradição e no conflito entre capital e trabalho. Contradição e conflito integrados ao contexto da divisão internacional do trabalho e no arco de influências do grande capital multinacional. Neste quadro, o aluno da escola pública é o "trabalho", é o filho do trabalhador. Esta é a realidade essencial do aluno - traduzida sob formas aparentiais variadas - e deve ser vista como elemento fundador da função da escola. É tarefa, portanto, da escola elucidar, através do conhecimento científico-filosófico, as implicações para a vida social e para a vida do aluno, caracterizado por seu pertencimento de classe, desta determinação essencial, possibilitando que à sua prática possa corresponder uma teoria. Isto é, à existência material do aluno não corresponde uma concepção de mundo clara e objetiva. Embora constitua um amplo segmento social, a classe fundamental dominada, isto não é percebido por ele senão sob o viés da concepção de mundo hegemônica, burguesa. Sendo assim, na relação entre existência material (estrutura) e existência espiritual (superestrutura) ocorre um velamento da primeira, articulado ideologicamente no plano da segunda, em torno dos interesses da classe dominante. De acordo com Jesus,

A relação estabelecida entre estrutura e superestrutura impõe que a função hegemônica ultrapasse os limites superestruturais e penetre a estrutura, o que refletirá sobre a educação no sentido de dever ser entendida, para ser verdadeira, em relação aos dois níveis: estrutu-

ral e superestrutural, isto é, em relação às realidades sócio-econômicas. (Jesus, 1989:43).

O que se depreende daí é que as relações sociais e econômicas, consubstanciadas no modo de produção capitalista, estão ativamente presentes no processo pedagógico no sentido de consolidar a ordem social vigente, via transformação em senso comum do projeto hegemônico burguês, ou no sentido de modificá-la, via articulação de uma contra-hegemonia proletária a ser amplamente difundida.

Neste sentido, Cury assim se coloca:

Do ponto de vista da classe dominante, ela pretende, por uma série de mediações geradas nas práticas sociais, assegurar que as contradições a nível da estrutura econômica não se revelem em termos políticos. (...)

Os conflitos existentes, porém nem sempre visíveis, têm no terreno das idéias o momento em que os homens tomam consciência deles e os aprofundam. (Cury, 1985:42) (Grifos do autor).

Parece residir aqui a definição do relevante papel da educação enquanto socializadora de um conhecimento cuja atividade mediadora é capital. Recorremos novamente a Cury para aprofundar esta definição:

O conhecimento, como saber verdadeiro dos mecanismos de exploração, não é imanente à classe social, por isso ela precisa dele, já que sem ele não atinge a concepção da totalidade social.

(...)

Há uma experiência direta da exploração objetiva, cujos efeitos globais, por não serem teoricamente compreendidos de modo imediato, não significam que não sejam vividos e que essa vivência não contenha um núcleo de bom senso. (Cury, 1985:45). (Grifos do autor).

Ora, se compreendemos a escola como um local por onde circulam várias concepções de mundo, no interior da sociedade civil, que age no plano superestrutural, no terreno das idéias, tentando ocultar os conflitos de classe da sociedade capitalista com vistas à manutenção da hegemonia burguesa, é pela mediação do conhecimento científico-filosófico que este mesmo organismo poderá pôr em questão tanto as relações de classe quanto as tentativas da classe hegemônica de desarticular a concepção de mundo própria da classe fundamental dominada. Este universo presente na educação escolar compõe sua face política, que interferirá nos movimentos desencadeados no interior da escola e, exteriormente, nos movimentos por ela ou sobre ela provocados. Assim, a organização das relações de trabalho, a escolha do material didático, a relação professor-aluno, os encaminhamentos metodológicos, os processos de avaliação, os programas curriculares, a relação com pais e com a sociedade civil dizem respeito ao conhecimento veiculado pela escola e à sua função política.

Neste momento, podemos voltar à autora do artigo em questão e perguntar-lhe a que vem, afinal, este tipo de compreensão da função política da escola. Ribeiro responde que

Precisamos compreender a realidade para transformá-la praticamente - o que é condição mesma da existência. A simples inserção prática na realidade não nos permite compreendê-la. Assim sendo, necessitamos do conhecimento científico-filosófico enquanto instrumento de compreensão da realidade, na medida em que ele é necessário (embora não suficiente) para a transformação prática da realidade. (Ribeiro, 1987:23).

Para essa transformação prática a educação em muito contribui, pois constitui-se em mediadora para as consciências humanas do conhecimento científico-filosófico. Isto é,

... a apropriação de um saber revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais. (Ribeiro, 1987:67).

A reflexão até agora desenvolvida buscou discutir o papel da educação escolar, no nível do 1º grau na sociedade brasileira, englobando, de um lado, seu caráter de educadora de consciências (seja dentro da concepção de mundo hegemônica, seja da classe fundamental dominada) e, de outro, a necessidade do conhecimento enquanto instrumento de desvelamento da realidade com vistas à sua transformação, aspectos esses que configuram o caráter político da educação. Este conjunto de questões compõe o horizonte no qual o problema da qualidade de ensino deve ser pensado. Se se torna menos complexo entendê-lo vinculando conhecimento com ação, prática pedagógica com prática social, torna-se necessário, ainda, enten-

der a qualidade do ensino vinculando conhecimento, escola e organização da sociedade civil. Este é o propósito do segundo ponto deste trabalho.

II - ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL E QUALIDADE DE ENSINO

"Um galo sozinho não tece uma manhã; ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito que um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos".

João Cabral de Mello Neto

Tomando como marco de referência a história recente do nosso país, constata-se que, a partir de 1964, a educação brasileira foi pensada e decidida nos gabinetes da ditadura militar e imposta à sociedade brasileira, ocultando sua ligação com os interesses do grande capital. A pedagogia tecnicista, incorporada nas Leis 5692/71 e 5540/68, atendia àqueles interesses, ao mesmo tempo que proclamava o conhecimento veiculado pela escola como neutro e tinha a educação como uma técnica a ser otimizada e racionalizada

para que rendesse maiores dividendos. Ora, a maior produtividade da educação não poderia, do ponto de vista da tecnoburocracia estatal, ser "planejada" pelos educadores... Sua função deveria ser a execução das medidas decididas na instância central, sob a égide dos acordos MEC/USAID.⁸

Evidentemente, este procedimento, de corte autoritário e altamente centralizador, pode ocorrer em razão de medidas repressivas terem sido tomadas durante o golpe de Estado de 1964 e nos anos que se sucederam, inclusive no âmbito educacional.

Para Dermeval Saviani,

As modificações introduzidas na organização educacional brasileira visavam, fundamentalmente, a ajustar a educação à ruptura política operada em 1964. Tal ruptura assestou um rude golpe nas associações populares que implicavam a luta pela transformação da estrutura sócio-econômica do País.

(...)

Em lugar do desenvolvimento nacional, os grupos vitoriosos em 64 se empenharam no processo de modernização acelerada do País, segundo um modelo desnacionalizante. Para tanto era necessário que a população fosse marginalizada das decisões. (Saviani, 1984:91-2).

Se na década de 60, no plano econômico, social e educacional, os mecanismos de coerção e repressão fizeram suas vítimas, na década de 70 a nação brasileira engendra sua própria reorganização, agora de modo explícito, já que sua gestação havia sido silenciosa. Marília Pontes Sposito afirma que

Sob o ponto de vista da luta social a ação do Estado pós 64 provocou conseqüências (...) funestas. Reprimidos os setores mais combatidos da sociedade civil, impedidos de qualquer expressão autônoma, os movimentos sociais viveram um longo período de desagregação. (...) Contudo, durante esse período, nova reorganização dos movimentos pôde ser observada. É a partir do início da década de 70 que um lento e difícil processo de organização da sociedade civil ocorre de modo nítido. (Sposito, 1984:18).

A reorganização da sociedade brasileira a partir da década de 70 traz consigo, com relação à educação, a luta pelo acesso à escola, pela sua universalização, e a luta pela qualidade do ensino, tido como ruim, seja pelo fracasso da reforma quanto à generalização da profissionalização, seja pela incapacidade da pedagogia tecnicista, no plano pedagógico, de responder às demandas postas pela própria sociedade em seu conjunto. Politicamente este processo conduziu à organização de vários segmentos sociais em torno de seus interesses apontando para um projeto social contraposto ao da classe dominante.

Pode-se perceber, pelo exposto, que a base sobre a qual a proposta da classe trabalhadora pode ser realizada é a da organização da sociedade civil, sob inúmeras formas: associações, sindicatos, partidos políticos, apenas para citar algumas.

Segundo Gramsci,

O elemento decisivo de cada situação é a força permanentemente organizada e antecipadamente predisposta, que se

pode fazer avançar quando se manifestar uma situação favorável (e só é favorável na medida em que esta força exista e esteja carregada de ardor combativo). Por isso, a tarefa essencial consiste em cuidar sistematicamente e pacientemente da formação, do desenvolvimento, da unidade compacta e consciente de si mesma, desta força. (Gramsci, 1978:54).

O ponto nodal da organização, cujo objetivo seja a construção de novas relações sociais, encontra-se, portanto, na necessidade da construção de uma contra-hegemonia proletária. Tal contra-hegemonia ocorre no contraditório espaço das relações de produção e no interior do conflito classista. A prática da classe fundamental dominada ocorre no arco de influência da hegemonia burguesa mas não se adequa linearmente a ela. Isto significaria negar sua própria existência material, sua situação de explorada pelo capital. Assim, entre a assimilação da classe fundamental dominada pela hegemonia burguesa e a sua prática de classe explorada se interpõe uma visão de mundo contraditória, "ocasional", "desagregada" e "bizarra". (Gramsci, 1966:12). É neste mesmo interstício que se coloca o trabalho das organizações populares e também da escola.

A classe fundamental dominada precisa do conhecimento científico-filosófico para superar seu senso comum e poder elaborar, em sua consciência, seu modo de existir material, alcançando, desta forma, a consciência de classe para si. Segundo Saviani,

Passar do senso comum à consciência filosófica significa
ca passar de uma concepção fragmentária, incoerente,

desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (Saviani, 1984:35).

Para passar, então, de uma consciência que não dá conta de sua própria inserção material e cultural para uma compreensão articulada, orgânica e concreta da realidade, a classe fundamental dominada precisa do conhecimento sistematizado. A importância, pois, da escola, naquilo que lhe é específico, está em que

... o contato e o acesso ao saber é acesso ao questionamento das relações que o sustentam; da mesma forma é o desenvolvimento dessas relações que engendram a necessidade do saber a serviço do avanço das forças produtivas. (Cury, 1985:128).

Do que foi dito, conclui-se que a realização da especificidade da educação escolar é também a realização de uma das condições para a transformação social: a socialização do saber com vistas à elaboração de uma concepção de mundo própria da classe trabalhadora, cuja ação prática supere o modo de produção capitalista. Mais do que nunca faz sentido a afirmação de Ribeiro de que

... a luta por uma nova organização escolar só tem condições de realizar-se no bojo de um processo de luta mais amplo, de construção de um novo tipo de sociedade; donde a necessidade de participar, de maneira coletiva e organizada, dos movimentos político-sociais mais gerais que

apresentam um programa de ação coerente, no sentido de construir um novo tipo de sociedade, mais de acordo com as necessidades de todos os seres humanos (Ribeiro, 1987:24).

É possível apreender desta passagem que a interligação entre o conhecimento científico-filosófico e a ação organizada e coletiva, através de programas de ação⁹, é necessária para a redefinição da qualidade do ensino ministrado na escola pública de maneira que o acesso ao saber possa possibilitar a organização popular, assentada sobre os interesses da classe fundamental dominada. Tal posição é compartilhada por Dermeval Saviani, quando afirma que tem

insistido muito em que os movimentos populares precisam tomar a questão escolar como um tema da maior importância. Porque a população, os trabalhadores, consideram a escola como muito importante em relação a seus interesses...

... porque à medida que os movimentos dos trabalhadores se familiarizam mais com a questão escolar, terão condições de exercer um controle maior sobre o que se passa dentro das escolas e de pressionar os educadores, os professores, no sentido de que ajustem e desenvolvam um trabalho pedagógico articulado com os interesses e as necessidades dos trabalhadores. (Saviani, 1987-8:139).

Para os educadores agirem na direção acima proposta precisam reconhecer como seus legítimos educadores, e das suas organizações, ao nível social mais geral, os trabalhadores. Só então se po-

derá realizar uma interação orgânica entre os interesses da classe trabalhadora, presentes na escola pública sob a figura de nossas crianças, e os dos próprios professores, também componentes dos setores subalternos da sociedade brasileira. Assim, o trabalhador deve educar o educador que deverá educar os filhos do trabalhador na perspectiva de libertação de ambos, educadores e trabalhadores.

É preciso ressaltar que a referida organização supõe e impõe a ação coletiva dos educadores, uma das várias categorias profissionais, cuja organização em muito tem contribuído para a democratização da escola pública brasileira.

Cabe aqui retomar o pensamento de Ribeiro pela sua amplitude e pertinência:

... quanto mais perifericamente professores, pais e alunos estiverem inseridos nas diferentes formas específicas da prática humana, ou quanto menos articulação se tenha conseguido entre elas - a ponto de todas estas práticas virem a se reduzir a uma delas - menores condições terão de perceber o significado sócio-político do conteúdo dessa forma específica de prática em que se constitui a Educação Escolar; mais mecanicamente submeter-se-ão a ela; menos politicamente reagirão aos obstáculos que se interpõem a tentativas de se fazer da prática educacional um instrumento de ampliação do grau de compreensão da realidade. (Ribeiro, 1987:26).

O pensamento dos autores citados neste trabalho indica uma

conclusão, pelo menos, que vê o nexó educação e política a partir da relação objetiva e coerente entre conhecimento científico-filosófico, educação escolar e organização popular.

UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA

"Educar é fazer história".

A. T. Jesus

As reflexões desenvolvidas nos dois pontos anteriores deste trabalho, provocadas pelo pensamento de Maria Luisa S. Ribeiro, levam-nos à conclusão, possível e necessária, de que a luta pela realização do que é próprio da educação escolar corresponde aos interesses da classe trabalhadora e seu projeto de transformação da sociedade brasileira.

Isto é claramente expresso pela autora:

... é revolucionária a luta para que a educação escolar, em particular a de primeiro grau, considerada obrigatória, exerça bem sua função específica de transmitir o conhecimento científico-filosófico necessário à compreensão do real. (Ribeiro, 1987:25).

A autora deixa claro, também, que esta função da escola, política por excelência, não está dada de maneira apriorística, mas sim nos limites do conflito estabelecido entre a hegemonia burguesa e a contra hegemonia proletária. A referida delimitação exige

de educadores e trabalhadores o reconhecimento dos obstáculos existentes no âmbito da escola e no âmbito das relações sociais de produção, só viável através da aquisição do conhecimento científico-filosófico.

Relativamente ao professor, o domínio do conhecimento lhe permitirá compreender que sua prática pedagógica ocorre, enquanto conjunto, tendencialmente, na direção da consolidação da visão de mundo dominante. A análise crítica desta prática possibilitará construir os meios para a superação dos seus condicionantes materiais e culturais, inscritos na ordem social capitalista. Superação pertinente aos interesses da classe trabalhadora e aos seus próprios, como foi assinalado em outra passagem deste trabalho.

A razão destas observações sustenta-se em toda a argumentação de Ribeiro e no fato, por ela apontado, de que o

dinamismo das consciências envolvidas mais especificamente no processo de difusão/assimilação do conhecimento científico-filosófico desenvolvido na escola de 1º grau, está diretamente relacionado ao grau em que professores, demais profissionais de ensino, pais e alunos se inserem nas diferentes formas de prática humana, dentre as quais destacamos a prática política, a prática sindical, a prática coletiva enquanto categoria, visando a melhoria quantitativa/qualitativa do serviço que recebem, no caso de pais e alunos, ou que prestam à população, no caso dos professores e demais profissionais. (Ribeiro, 1987: 26).

Com um sentido muito próximo do definido por Ribeiro, Sposito assim se posiciona:

... as questões relativas ao acesso não esgotam as possibilidades de lutas sociais no âmbito da escola pública. Mais do que nunca os problemas que dizem respeito à permanência podem e devem ser objeto de mobilização popular. Tais questões traduzem diretamente a busca de uma nova qualidade do ensino, de um modelo de escola popular que possa atender às necessidades da maioria da sociedade brasileira. (Sposito, 1984:19). (Grifo da autora).

Os excertos destacados acima indicam que a articulação entre conhecimento científico-filosófico e ação coletiva organizada é condição para a construção de uma nova qualidade de ensino. Por um lado, o acesso ao conhecimento possibilita a clareza necessária à organização popular com relação aos seus interesses e modos de luta; por outro lado, a organização coletiva possibilita a direção e o conteúdo da nova qualidade de ensino. O raciocínio feito conduz à conclusão de que a apropriação do saber sistematizado é fundamental para a compreensão concreta da realidade que, por sua vez, viabilizará a construção de uma visão de mundo que tome a supressão da sociedade estruturada em classes¹⁰ como necessária. Ainda, tal procedimento deve conduzir à organização da sociedade civil, sem o que não se poderá superar a sociedade capitalista, bem como produzir a nova qualidade de ensino.

Penso ter demonstrado que entre os três elementos - conhecimento científico-filosófico, educação escolar, organização da

sociedade civil - existe uma relação dinâmica, cujo caráter orgânico deve ser buscado no seu elemento articulador: a concepção de mundo de classe fundamental dominada.

É exemplar, sobre isso, o trecho retirado da obra de Carlos Roberto Jamil Cury, Educação e Contradição:

A relação capital-trabalho é o centro de gravidade da totalidade social. Dessa forma o processo de produção e o que ele implica determinam em última instância as outras instituições e práticas sociais. Tal é o limite da educação. (Cury, 1985:122). (Grifos do autor).

O limite referido por Cury é o próprio conteúdo da educação escolar. Conhecê-lo, aprendê-lo em suas múltiplas formas de manifestação, transformá-lo em "base de ações vitais", na expressão gramsciana, constitui o possível da educação escolar. No entanto, o possível, o vir-a-ser da escola, aquilo ao qual todas as suas ações se articulam e do qual decorrem, encontra-se sustentado e encravado na organização coletiva. Gramsci exprime isso de modo cabal:

... todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo 'homem coletivo', isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade 'cultural-social' pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo. (Gramsci, 1966: 36-7).

E aqui encontramos o elo entre educação e política: a unidade cultural-social, que promoverá a construção de uma cultura superior, necessita do conhecimento científico-filosófico, socializado através da escola, e da organização da sociedade civil, que tanto deve empreender a luta pela universalização da escola quanto indicar o conteúdo a ser ali difundido.

N O T A S

1. Em Aberto, Brasília, ano 7, nº 38, abr./jun. 1988, p.13
2. Idem, p. 13-4.
3. RIBEIRO, M. L. S. "A importância política da realização da especificidade da educação", ANDE, 6(12):22-26.
4. Para maiores esclarecimentos sobre a posição de Dermeval SAVIANI conferir seu texto, mais especificamente, "Onze teses sobre educação e política", publicado no livro Escola e democracia. São Paulo, Cortez/AA, 1987 (Col. Polêmicas do nosso Tempo;5).
5. Sobre o tema e suas controvérsias, conferir PAIVA, Vanilda (Org) Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 2ª ed., 1986.
6. Ver a esse respeito o artigo de SANTOS, Oder J. "A questão da produção e da distribuição do conhecimento", in Educação em Revista, Belo Horizonte (2):4-7.

7. Sobre este assunto, consultar BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975; ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa, Presença, 1974 e BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. México, Siglo Veintiuno, 1977.
8. Sobre este tema, conferir ARAPIRACA, José O. A USAID e a educação brasileira. São Paulo, Cortez/AA, 1982 e CUNHA, Luiz A. e GOES, Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985.
9. "... a relação entre conhecimento e transformação prática da realidade se dá pela mediação de programas de ação. Tais programas têm tanto mais chance de êxito quanto mais se enraízam num conhecimento que expressa as leis fundamentais que regem o movimento que se processa na natureza e na sociedade, ou seja, um conhecimento que consiga expressar, ao mesmo tempo, como a realidade chegou a ser o que é e como nela se desenvolvem os germes de uma nova realidade". (RIBEIRO, M.L.S. "A importância política da realização da especificidade da educação", ANDE, 6 (12):24.
10. A superação da sociedade estruturada em classes constituirá o que Gramsci denomina de "sociedade regulada". Cf. GRAMSCI, A. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p. 144.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Lisboa, Presença, 1974.
- ARAPIRACA, José O. A USAID e a educação brasileira. São Paulo, Cortez/AA, 1982.
- BARRETO, Elba S. de S. "O ensino fundamental na política nacional de educação - alguns aportes", IN Em Aberto. Brasília, ano 7, nº 38, abr./jun. 1988, p.13-21.

- BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. México, Siglo Veintiuno, 1977.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CUNHA, Luiz A. & GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.
- CURY, Carlos R. J. Educação e contradição. São Paulo, Cortez/AA, 1985.
- Em Aberto. Brasília, ano 7, nº 38, abr./jun. 1988.
- GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966.
- _____. Maquiavel, a política e o estado moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978 a.
- _____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978 b.
- JESUS, Antônio T. Educação e hegemonia. São Paulo, Cortez, Campinas, Ed. UNICAMP, 1989.
- OLIVEIRA, Betty A. & DUARTE, Newton. Socialização do saber escolar. São Paulo, Cortez/AA., 1985 (Col. Polêmicas do nosso tempo: 17).
- PAIVA, Vanilda. (Org). Perspectivas e dilemas da educação popular. Rio de Janeiro, Graal, 2 ed., 1986.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. "A importância política da realização da especificidade da educação" IN Revista da ANDE, ano 6(12): 22-26, 1987.
- SANTOS, Oder J. "A questão da produção e da distribuição do conhecimento" IN Educação em Revista, Belo Horizonte (2): 4-7, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo, Cortez, 1984 (Col. Polêmicas do nosso tempo:10)

_____. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/AA, 1987. (Col. Polêmicas do nosso tempo: 5).

_____. "Educação e transformação" IN Revista Educação em Questão. Natal, 1/2 (2/1): 130-40, jul./87-jun/88.

SCHEIBE, Leda. "O ensino de 1º grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade" IN Revista da ANDE, 6(12) 15-20, 1987.

RESUMO

O artigo discute a questão da qualidade de ensino na escola pública brasileira e pretende demonstrar que a construção de uma nova qualidade está vinculada ao desenvolvimento de uma ação coletiva organizada, vinculada à concepção de mundo da classe fundamental dominada.

RESUMEN

El artículo discute el problema de la cualidad de enseño en una escuela pública brasileira y pretende demostrar que la construcción de una nueva cualidad de enseño está vinculada al desenvolvimiento de una acción coletiva organizada, vinculada a la concepción del mundo de la clase fundamental dominada.