

O DISCURSO DE CONDORCET E A RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Liane Vizzotto Vendrame - UFPR;

Marcia Farinella – UNOESC

RESUMO

O presente texto versa sobre o surgimento da escola pública e como esta se apresenta hoje, uma vez que está intimamente definindo políticas e estratégias padrões para os países consignatários. Em contrapartida, tem-se a visão de uma educação que valoriza a cultura geral, e tenta, por meio do princípio educativo, a união do trabalho manual e intelectual para a população em geral. Essa concepção, idealizada por Gramsci, vem de encontro às necessidades dos trabalhadores interrelacionada com os princípios da sua origem, na Revolução Francesa. Nesse sentido, os princípios de gratuidade, universalidade e obrigatoriedade, são remodelados tendo em vista os novos padrões no modelo de acumulação flexível e as novas condições de produzir e consumir no mundo capitalista. Esses preceitos que ganham contornos liberais, nas últimas décadas do século XX e neste novo século vão ajustando-se ao modelo neoliberal, influenciado principalmente pelos acordos dos organismos multilaterais que acabam, mas não só destes, cuja premissa Gramsciana é de uma educação para todos, de modo que todos os homens possam ser governantes e governados.

Palavras –chave: escola pública – escola unitária e políticas educacionais - neoliberalismo

ABSTRACT

The discourse of Condorcet and the relation with the public politics in the contemporary

The present text is about the sprouting of the public school and how this is presented today, is intimate interrelated with the beginnings of the origin, in the French Revolution. In this way, the beginnings of gratuity, universality and obligatoriness, are remaking the point of views the new standards in the flexible accumulation model and the new conditions of produce and consume in the capitalist world . Those precepts earn liberal contours, in the last decades of the century XX and in this new century the neoliberal model are adjusting itself , influenced mainly by the agreements of the multilateral agencies defined politics and strategies standards for the consignators countries. In compensation, has the vision of an education that values the general culture, and tries, by beginning of the educational , the union of the manual work and intellectual for the general population. That conception, idealized by Gramsci, comes from meeting to the needs of the workers, but not only them, whose premise Gramsciana is an education for everybody, so that all of the men can be rulers and governed.

Key words: public school – unit school and educational politics – neoliberalism

INTRODUÇÃO

Os princípios da escola universal, gratuita, obrigatória e laica, tem suas origens inspirados no movimento liberal articulados pela burguesia francesa, quando esta, toma o poder junto ao Estado e precisa, necessariamente, de uma maneira para difundir as idéias que pudessem possibilitar que sua ideologia se tornasse hegemônica como garantia para o exercício e manutenção do poder. Nesse sentido, a escola pública surge como opção rápida e adequada, para que o discurso burguês pudesse ser implantado, opondo-se àquele dominante até o momento, qual seja, o eclesiástico. As propostas liberais de unificação do ensino vêm ao encontro das proposições burguesas, como forma de domínio e controle. Não diferente do seu surgimento, a escola hoje, tem construído suas políticas ainda fundamentados na obrigatoriedade, universalidade e gratuidade, princípios estes contidos na legislação educacional. O discurso neoliberal tem conseguido atualmente garantir a direção e a ideologia no sentido de fortalecer e continuar a delinear políticas educacionais, inclusive, perpassados por interesses próprios de uma determinada elite; ainda que a garantia da oferta de educação escolar hoje, seja colocada, como dever do Estado e direito de todos. Entretanto, a relação entre Estado e educação, é permeada historicamente por interesses divergentes, decorrentes do modo de produção capitalista e da divisão da sociedade em classes. Assim, o objetivo desta reflexão é estabelecer uma relação do discurso liberal, especificamente aquele de sua origem, qual seja de Condorcet, com as atuais políticas educacionais. Para tanto se utiliza as reflexões da Escola Única de Gramsci como referência para o debate, cujo conteúdo é oposto ao liberal e ao neoliberal, uma vez que a concepção gramsciana de educação está voltada aos interesses de todos, independente da condição de classe que o sujeito pertence. A concepção de Escola Unitária é rigorosa em seu método, ao articular a educação às relações do homem com o trabalho, ou seja, o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, para Gramsci, a educação deve ser dialética. Para tanto, o trabalho buscará na literatura o subsídio para as discussões de modo a apontar os limites e necessidades que podem ser superadas a partir das análises estabelecidas por mediações teóricas. Para melhor compreensão do texto, este será organizado, a princípio, expondo as

principais concepções que possibilitaram o surgimento da Escola Pública, para num segundo estabelecer relações acerca das políticas educacionais hoje.

A origem da escola pública e a escola liberal

A escola pública teve sua origem no capitalismo e em função do contexto pela qual se desenvolveu veio legitimar ainda mais as diferenças das classes sociais.

A escola pública nasce com os ideólogos da burguesia francesa que proclamavam a escola universal, gratuita e obrigatória, portanto, uma escola comum a todos, que correspondia ao caráter da burguesia revolucionária.

Nesse momento em que a burguesia assume o papel de *intelectual orgânico*¹ da sociedade, a luta pela formação e implantação de sua hegemonia se torna condição necessária para a consolidação do poder. Um dos instrumentos, segundo Lopes, para a burguesia se firmar no poder é a instrução. Para a autora, os discursos pedagógicos não disfarçam o caráter estritamente burguês das propostas de publicização da instrução. Porém, lembra ainda que, como instrumento de hegemonia que é a instrução traz em si também as aspirações e pretensões da classe subalterna. (LOPES, 1981, p.113). Isso porque no mundo que ainda era feudal, a escola era particular, restrita e religiosa. Assim, ao conquistar o poder, o Estado (burguês) quer recuperar a instrução por considerá-la um dos instrumentos político-ideológicos mais poderosos, e chama para si a questão da educação por meio da elaboração de planos para a efetivação de políticas educacionais.

Cabe lembrar que “o poder político do Estado nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa.” (MARX, 2004, p.47). Ou seja, O Estado é estruturado em torno dos interesses da burguesia que assume o poder como classe dominante.

¹ Gramsci formula a distinção entre intelectuais como categoria orgânica de cada classe fundamental e intelectuais como categoria tradicional, isto é, como categoria nascida sim, historicamente em função de uma determinada classe, mas cristalizando-se, depois por sua ininterrupta continuidade histórica, como casta. (MANACORDA, 2000, p. 151). Para Mochcovitch, (2001, p. 18), os intelectuais orgânicos não são apenas os grandes intelectuais, criadores de teorias, como Marx, Lênin ou Trotski, mas também são aqueles que difundem a concepção de mundo revolucionária entre as classes subalternas.

Mas o que significou a publicização da instrução? Para Lopes, nada mais que a retirada do controle ideológico das mãos da Igreja, passando-a ao Estado burguês e colocando-a de acordo com a nova concepção de mundo. A autora, que analisou o surgimento da escola pública, ressalta que de cada um dos períodos revolucionários, os grupos que têm a direção sugerem propostas como e por que publicizar a instrução. São vários os discursos decorrentes desse período, entre os quais destacam-se o relatório de Talleyrand, o discurso de Condorcet e a Convenção Nacional, esta última assim dividida: Lanthenas, Lepeletier e Daunou. (LOPES, 1981, p. 60-85)

Assim, o ideário educacional burguês deveria seguir a moral e a razão burguesa: liberdade, individualismo e igualdade jurídica. Para Lopes,

A liberdade, exigida para as relações econômicas e interpessoais, expressa-se pedagogicamente em dois sentidos: liberdade para ser educado e liberdade para educar. Ou seja, o conteúdo acadêmico deveria ser livre, desamarrado do formalismo feudal-eclesiástico e nele imprimido a moral burguesa e a Razão. A liberdade política, declarada na legislação, tornar-se-ia real mediante a liberdade na instrução e a difusão na instrução. Por outro lado, a burguesia não desejava nenhum tipo de controle sobre as iniciativas individuais privadas e, se atribuía ao Estado a competência em matéria de educação, não desejava sua interferência restritiva a essas iniciativas. (LOPES, 1981, p.114).

Nesse momento, confirma-se o fato de que o Estado toma para si a educação pública de modo a tornar coesa toda a sociedade, seja pela via dos conteúdos, seja pela própria forma de articular os interesses das classes subalternas em torno dos seus. (LOPES, 1981, p. 115).

O discurso burguês reconhece as desigualdades econômicas e indica a instrução como meio de superação. A essa é atribuída a função de tornar os cidadãos *mais iguais*. Contudo, essa igualdade vai depender da natureza do indivíduo, logo aquele indivíduo que não conseguir tal feito terá a si mesmo como único culpado. Lopes esclarece as considerações burguesas que:

Depreende-se daí: o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais, pode fazê-los permanecer desiguais. A instrução é acenada como veículo de libertação e de igualação, mas, assentada sobre a desigualdade econômica, permanece veículo de dominação de classe. (LOPES, 1981, p. 115).

Desse modo, os princípios da escola pública do século XVIII – universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade – são ora descartados, ora mantidos pela burguesia, expressando as lutas para conquistar o seu ideal hegemônico.

Cada um desses princípios foi tratado de modo distinto pelos discursos decorrentes na época, ou seja, a cada convenção e propositor se imprimia uma ordem. A universalidade esteve presente em todos os discursos. Já no que se refere à gratuidade, todos os autores concordam que o primeiro grau de ensino deva ser gratuito, exceto o discurso de Daunou. Esse princípio, usado pela burguesia como instrumento de coesão, defende que a inscrição à escola pública significa conquista das camadas populares e ponto decisivo para a democratização das oportunidades escolares. Em relação à laicidade, só não aparece nos planos de Talleyrand, mas, de modo geral, esse princípio significa a ruptura com o sistema feudal-elesiástico e a necessidade de inculcar uma nova visão de mundo e de homem.

Entretanto, a escola pública, universal, gratuita e leiga, não deveria ser obrigatória. “A obrigatoriedade iria contrariar os princípios do *laissez-faire* e a obrigação para qualquer coisa feriria a burguesia, lembrando-lhes as contrições e constrangimentos impostos pelo feudalismo e pelo sistema de privilégios.” (LOPES, 1981, p.118).

Essa justificativa, que fora usada para não obrigar as pessoas à instrução, camuflou o temor burguês em relação a força do povo, uma vez que os interesses da burguesia estavam voltados para a consolidação hegemônica. Sendo assim, a instrução assume o papel de apaziguadora dos ânimos das classes sociais, e não de igualizadora. (Lopes, 1981, p.74)

Os interesses burgueses pela instrução pública estavam aliados ao interesse pelo desenvolvimento da economia e a educação precisava ser instrumento de ação rápida, uma vez que, naquele momento, o capitalismo representava um avanço em relação ao modo de produção que o precedera. Lopes observa ainda que a revolução democrático-burguesa não expressou apenas os interesses da burguesia, mas também das massas camponesas.

Aliada ao caráter progressista do capitalismo naquele momento e ao alto grau de desenvolvimento da filosofia francesa, ela propiciou às classes subalternas, senão a Liberdade, pelo menos algumas formas de liberdade política, a partir das quais o trabalho de emancipação das classes subalternas passaria a se dar. (LOPES, 1981, p.123).

A partir do histórico da origem da educação pública fica claramente evidente que a escola pública, tal como é conhecida atualmente, teve sua origem no capitalismo. Contudo, a partir do desenvolvimento da organização social, política e econômica que foi se desenvolvendo do período de nascimento da publicização do ensino, este é moldado sob diversas formas, ora por força e pressão do povo, ora pela necessidade de manter coesa a ideologia enquanto força dos dominantes sobre os dominados por parte do Estado.

Essa forma de organizar a escola está implícita no discurso de Condorcet (década de 1790, século XVI). Esse, apesar de demonstrar tendência à expansão da instrução por meio dos princípios da universalidade, gratuidade, obrigatoriedade e liberdade atendiam apenas a interesses próprios. Quando, por exemplo, Condorcet (1792, p.04) propõe a organização do ensino em cinco graus de instrução – escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e sociedade nacional das ciências e das artes, forma-se uma pirâmide em cuja base encontra-se a grande maioria dos alunos e, conforme se eleva o grau, o acesso à instrução vai ficando cada vez mais restrito aos trabalhadores.

Nesse sentido, a função do ensino primário seria pela necessidade do indivíduo para que pudesse guiar-se e gozar a plenitude dos seus direitos sem esquecer, no entanto, que esses direitos se restringiam à condição de classe que o ser humano pertencia. Já os demais graus de ensino, principalmente o liceu, eram destinados aos sábios, uma vez que esse grau era atingido pelos melhores, os quais assumiriam a função de dirigentes. (LOPES, 1981, p. 76-77)

Assim, a escola era organizada com conteúdos que, segundo Lopes (1981, p.95), consideravam a criança como elemento constitutivo da força de trabalho e que a escola deveria prepará-la para o bom desempenho de funções, já pré-determinadas e não para a ascensão social.

No Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, francesa, de 1792, Condorcet apresenta a função dos diferentes graus de ensino, e ao ensino primário atribui a função do ensino que pudesse “instruir os indivíduos para usufruir das lições necessárias para tornar os homens capazes das funções públicas mais simples, às quais é bom que todo o cidadão possa ser convocado, como aquela de jurado ou de guarda municipal.” (CONDORCET, 1792, p. 04).

O projeto de Condorcet, apesar de conferir a todos o acesso à instrução pública, restringia aqueles cidadãos cujas circunstâncias de vida não permitiam a continuidade dos estudos nos graus da escola francesa. Por isso que o Estado burguês ao mesmo tempo que desarticula, também articula suas ações de modo a oferecer a educação aos trabalhadores, paralelo do exercício do controle ideológico. A estratégia é meio para perpetuar no poder uma elite cujos precedentes fortalecem a hegemonia do estado burguês. Condorcet, ao tratar da igualdade, assim se manifesta:

Que é preciso dar a todos igualmente, a instrução que é possível ser estendida a todos, mas não recusar a uma parcela dos cidadãos a instrução mais elevada que é impossível fazer aquinhoar à massa ativa dos indivíduos. Estabelecer a primeira porque é útil àqueles que a recebem, e a outra, porque é útil mesmo àqueles que não a recebem. (CONDORCET, 1792, p.02).

Isso porque, era preciso ainda dismantelar a ideologia religiosa presente na educação, uma vez que o movimento burguês precisava implantar seu discurso. Dessa forma, assim manifesta-se Condorcet (1792, p. 8-9)

Os princípios da moral ensinados nas escolas e nos institutos serão aqueles que, fundados sobre nossos sentimentos naturais e sobre a razão, pertencem igualmente a todos os homens...

É, pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda religião particular, e de não admitir na instrução pública o ensino de qualquer culto religioso.

Machado (1981, p. 47), ao tratar da proposta liberal de unificação escolar, observa que idéias semelhantes àquelas de Condorcet serão retomadas pelo movimento de unificação escolar no século XIX.

A necessidade de uma unificação escolar, segundo a autora, deve-se pela idéia de fortalecimento do espírito nacional, uma vez que nesse período se fortalecia a disputa entre Estado e Igreja em torno do ensino com a gradativa vitória do Estado. Para manter a estabilidade desse novo Estado, a escola seria um meio fundamental, pois a educação e a cultura não poderiam estar mais voltadas essencialmente para o cosmopolitismo e a universalidade reinantes até o século XVIII (MACHADO, 1981, p. 47).

Era preciso uma escola que questionaria a aristocracia e também que tentasse desarticular as correntes contrárias, como a socialista, que vinha se materializando nos

princípios marxistas. Porém, o controle da instrução era disputado por forças políticas de múltiplas tendências, envolvendo intensas disputas entre a Igreja Católica e o Estado, o que não impediu a constituição de sistemas nacionais de ensino. (MACHADO, 1981, p. 54). No discurso de Condorcet, por exemplo, sobre a questão da laicidade, era assim entendida: “será, pois, rigorosamente necessário separar da moral os princípios de toda religião particular e não admitir na instrução pública o ensino de nenhum culto religioso.” (LOPES, 1981, p. 73-74)

A partir da organização dos sistemas nacionais surgem propostas em países como a Alemanha, a partir de 1886. A reforma escolar na perspectiva da “escola da unidade permitiria, além de combater o movimento operário conseqüente, consolidar a unificação da Alemanha sob a hegemonia burguesa, submetendo os remanescentes da antiga sociedade e o proletariado ao seu comando político.” (MACHADO, 1981, p. 54).

Desse modo, os princípios liberais estiveram sempre voltados à unificação moral e cultural do povo, a fim de consolidar a unidade da nação em torno dos seus interesses. Por isso que o movimento liberal enfatiza a necessidade de que todos os cidadãos se eduquem juntos, ocupando, se possível, os mesmos bancos escolares.

Apesar da Escola Liberal possuir em seus pressupostos teóricos, o reconhecimento às desigualdades entre os homens (Durkheim 1858-1917), tendo em vista a divisão da sociedade em classes sociais, isso não representou avanço, ao contrário, foi de encontro aos interesses burgueses, por dois motivos. O primeiro, pelas implicações políticas de subordinação de todos à ideologia dominante e, por segundo, pela defesa da divisão capitalista do trabalho, verificável na apologia do trabalho parcelado. (MACHADO, 1981, p. 62).

Enquanto que a burguesia procurava fundamentar teoricamente sua proposta de unificação escolar, havia aqueles que propunham uma educação que pudesse ultrapassar apenas esse ensino, que apesar do discurso universalizante colocava limites por entender que as condições psicopedagógicas, como aptidão, inclinações, disposição natural, vocação, talento, inteligência, educabilidade, dentre outros seriam responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno.

Nesse sentido, o Estado oferecia condições de ingresso, mas se houvesse fracasso escolar, a “legitimação da culpa”, era única e exclusivamente do aluno, como se esse fosse

um ser humano desvinculado de qualquer relação social. Apesar dessa proposta reconhecer que todas as crianças deveriam entrar na escola independentes de critérios econômicos, religiosos, políticos, ou de qualquer outra ordem, parece não reconhecê-los, ou melhor, camufla todo seu discurso educacional no sentido de orientação de uma política que pudesse isentar o Estado.

As contribuições de Gramsci vêm na contramão dos preceitos da escola liberal e podem servir como referências para superar as arbitrariedades. A seguir, o assunto em pauta é a concepção de escola unitária de Gramsci, como esta foi pensada pelo teórico bem como a sua organização.

Muitos autores, de bases marxistas, têm se contraposto aos ideais educacionais liberais, dentre os quais, pode-se referenciar Antônio Gramsci.²

A tomada do autor justifica-se por este apresentar proposições educacionais, voltadas para uma escola única, ou seja, tomando o trabalho como princípio educativo. A escola única para Gramsci, significa a

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo 'justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente e industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2004, p.33-34, grifos meus).

Assim, a proposição de uma escola para superação da crise da Escola Italiana, por meio da Escola única, seria condição para a superação do homem unilateral, vista a fragmentação da educação, que privilegiava o trabalho educativo, a partir da divisão social do trabalho.

Ao contrário dessa visão, Gramsci sugere princípios e ideais educacionais, na direção da formação do homem onilateral, cujo princípio apoia-se na onilateralidade, entendida, portanto como

² Antônio Gramsci, revolucionário italiano das décadas de 20 e 30 do século XX, membro do Partido Comunista Italiano, rebelou-se contra as idéias fascistas de Mussolini, no período da Ditadura do Estado Italiano. Preso político, permaneceu na prisão por aproximadamente 10 anos, aonde escreveu incessantemente, de maneira crítica, um vasto material acerca dos diversos assuntos políticos, econômicos e sociais, inclusive a educação.

A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1996, p. 81).

A exclusão a que está submetida a maioria dos trabalhadores, em função da divisão do trabalho, também dividiu a educação, uma vez que impõe a necessidade de uma escola para a elite e outra para a massa trabalhadora, fato que ainda hoje é realidade. Gramsci já observava essa divisão quando dizia que a divisão da escola em clássica e profissional atendia aos interesses do capitalismo ao oferecer uma escola profissional destinada às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos seus intelectuais. (GRAMSCI, 2004, p.33)

Nesse sentido, a escola que pudesse oferecer aos alunos um conjunto de possibilidades e de acesso à cultura geral ficou relegada apenas à esfera burguesa, enquanto aos trabalhadores restou uma escola dogmática que trabalhava com as concepções folclóricas.³

É essa escola hoje, decorrente da divisão da sociedade em classes sociais que tem na educação seus princípios que comutam com aqueles do Projeto de Educação de Condorcet. Na Constituição Federal de 1988, Art. 206, estão explícitos os princípios de igualdade, liberdade, gratuidade do ensino público, dentre outros os quais garantem a educação como direito de todos e dever do Estado. (Art. 205, CF, 1988)

Estes mesmos princípios estão contidos, também, na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, Título II, Art. 3º.

Apesar da legislação brasileira prever o direito à educação, com qualidade e que garanta a vinculação da educação/escola ao mundo do trabalho e à prática social (LDBEN 9394, Art. 1º), é sutilmente camuflado pelas concepções que permeiam a condição do homem na atualidade: a política neoliberal da economia e a forma globalizante da cultura e dos valores que delineiam-se desde as décadas finais do século passado.

³ Gramsci ao tratar das concepções folclóricas, volta o seu olhar à filosofia do seu tempo e, inicialmente, faz uma reflexão em relação à ausência da cultura e da história nas disciplinas escolares, cujas reflexões permitem explicar a realidade. Diz ainda que todos os homens são filósofos, definindo os limites e as características dessa filosofia espontânea que está contida na própria linguagem, no senso comum e no bom senso e, ainda na religião popular. A partir disso, distingue diferentes patamares de conhecimento filosófico sobre a realidade, os quais classifica como: folclórico, senso comum, bom senso e senso filosófico. (GRAMSCI, 2004, p.95)

A Escola Pública na contemporaneidade: as reformas a partir do modelo neoliberal

Não diferente de sua origem a escola pública brasileira hoje, decorrente de um processo de massificação ideológica neoliberal, preserva os princípios burgueses moldados pelas novas exigências do modelo econômico em curso no Brasil e no mundo.

Desde a última década do século XX diversas mudanças no plano econômico, político e social determinaram reformas, cujos reflexos estenderam-se ao âmbito da educação. Nesse período, o Brasil passou por um processo de modernização capitalista, cujo modelo de desenvolvimento tomou por base a globalização da economia, a difusão da acumulação flexível como paradigma de organização e trabalho. (PERONI, 2003, p.16).

Para Harvey (2005, p. 124), essas transformações que ocorreram caracterizam o novo modo de acumulação, o qual denominou de acumulação flexível, cuja principal característica envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas.

As mudanças, a partir do modelo de acumulação flexível, exigem uma nova divisão internacional do trabalho, subjacente à revolução científico-tecnológica em processo no mundo contemporâneo e, o Estado, passa a ser o Estado máximo para o capital. Peroni acrescenta ainda que,

Assim verificamos que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não-intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital, o que ressalta, mais uma vez, o caráter classista do Estado, que, ao mesmo tempo em que se torna Estado mínimo para as políticas sociais e de distribuição de renda, configura-se como Estado máximo para o grande capital. (PERONI, 2003, p. 33).

Essas mudanças ocorridas no limiar do século XX, marcadas por novos modos de produzir, influenciaram as formas de organizar a Educação. Isso porque os efeitos desestabilizadores da reestruturação econômica, alicerçados pelos imperativos capitalistas, buscaram alternativas de competitividade no mercado, tornando ainda mais dramática a separação entre aqueles que ganham e aqueles que perdem. Para Moraes (2003, p. 151), esse estado de coisas tem efeitos extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação.

Nesse sentido, a educação foi eleita como barreira estratégica para adequação às mudanças. É preciso elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, de modo a assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. (MORAES, 2003, p.152).

Em relação às desigualdades, Fiori (1997), ao colocar outra especificidade do neoliberalismo, acrescenta que

Os novos liberais nunca se preocuparam muito em discutir mais aprofundadamente a questão de como responder ao problema concreto de que nas sociedades reais, no ponto zero de suas reflexões, já existiam imensas diferenças e desigualdades que nunca foram ou serão, corrigidas de forma a igualar as condições de partida para todos. (FIORI, 1997, p. 213).

Nesse novo enfoque que é atribuído à educação, prioriza-se o pragmatismo, cujo espaço para teoria é esvaziado por ser considerado perda de tempo.

Isso porque para a maioria da população bastam os desenvolvimentos das 'competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos tempos, o que permite a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com exigências diferenciadas e altos níveis de exclusão. (MORAES, 2003, p.152).

Essa nova configuração educativa tem suas diretrizes implementadas no Brasil no início do governo Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos⁴, mas foi no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a reforma anunciada ganhou concretude.

Os principais agentes desencadeadores das reformas são os organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial, cuja orientação é dada no sentido dos ajustes pelos quais os países consignatários devam passar na busca da orientação econômica. A partir disso há a complementação das reformas de Estado para que a integração seja a longo prazo. (WARDE, 1996, p.11).

⁴ O Plano Decenal de Educação para Todos, foi a maneira de complementar o compromisso assumido pelos países participantes da Conferência de Jontiem, na Tailândia, em 1990.

“Os governos participantes, inclusive o Brasil foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jontien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos”.(SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2004, p.56 -57)

A partir dessas ações, assiste-se ao que Warde (1996, p. 13) chamou de naturalização dos significados dessas reformas educacionais para os países do Terceiro Mundo: descentralização, capacitação de professores em serviço, propostas curriculares, educação à distância, prioridade ao ensino primário dentre outras ações. A educação básica é foco dessas reformas, pois segundo o Banco Mundial, “ *a educação, especialmente a primária e a secundária, ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.*”(SHIROMA, 2004, p.74-75, grifos do original).

Os significados que a autora aponta correlacionam-se com os princípios da escola pública no momento de sua origem, porém agora com elementos que revestem a estrutura do modelo neoliberal. A partir disso, o trabalho se ocupará com a análise dos princípios da escola pública hoje, com aqueles de sua origem.

O primeiro princípio, a publicização do ensino, era premissa necessária no discurso do francês Condorcet. Naquele momento, a publicização era sinônimo de garantia do poder hegemônico da burguesia. Nas reformas educacionais das últimas décadas, a publicização foi reforçada pela “expressão para todos”. Para Coraggio (1996, p. 87), a expressão *para todos* não se dá em todas as dimensões da vida para todos. O emprego, o trabalho e a renda ainda não são para toda a população. A partir disso, analisa a autora, que o Estado deve intervir para garantir o acesso às políticas educacionais para aqueles que possuem renda. Porém, a educação vem no sentido de educação básica para todos, supondo-se que o “para todos” na ótica neoliberal significa degradar o conceito intrínseco de educação, refletindo na utilização do adjetivo “básico”. Assim acentuam-se as diferenças, já que aqueles que não podem pagar para ter acesso ao não-básico perpetuam e legitimam a dualidade na educação, expressa inclusive pela condição de classe do indivíduo.

Outra característica da escola francesa, refere-se a função do Ensino Primário expresso no projeto de educação pública de Condorcet. Para o período o ensino primário era necessário para que o indivíduo pudesse guiar-se e gozar a plenitude de seus direitos, sem esquecer, no entanto, que esses se restringiam à condição de classe. Nas reformas educacionais a inclusão da educação infantil, juntamente com o primário, segundo Torres (1996, p. 175), constituem um apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização,

uma estratégia preventiva ao fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e, nessa medida, efetiva em termos de custo (economizando recursos que, de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar).

Da mesma forma, ambos os períodos parecem ser permeados pela concepção de que a educação pré-escolar e a primária, constituem condição do sistema no intuito de corroborar com a idéia de que a educação é estendida a todos e que pelo menos se garanta o ensino fundamental – “básico”, para todos.

Da mesma forma que as reformas educacionais hoje, o interesse burguês pela criação e expansão do ensino público, aliado à idéia de que a educação seria um meio rápido e eficaz para acompanhar as exigências que o capitalismo representava do modelo que o precedera, constitui também atualmente uma premissa semelhante. Se anteriormente a educação era importante para a evolução capitalista, hoje ela também o é. Isso porque, segundo Torres,

a educação analisa critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. (TORRES, 1996, p.140)

Nesse sentido, a ênfase dada pelo Banco Mundial à educação, é vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação do capital humano, adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.

Para tanto, os conteúdos devem ser comuns a todos de forma a homogeneizar e dosar os conhecimentos trabalhados pela escola no sentido de atribuir o fracasso ou sucesso escolar, às capacidades de cada um. Isso porque há a compreensão de que todos os cidadãos, todos os professores, todas as crianças, todos os alunos de uma série são da mesma idade e, portanto são iguais. (TORRES, 1996, p. 177).

A autora continua dizendo que o pacote do Banco Mundial é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso aliado muitas vezes a uma recepção isenta e crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, o que acaba resultando em pacotes e políticas similares em todo o mundo. (TORRES, 1996, p. 179)

A concepção de unificar a educação por meio de grandes planos setoriais de educação tem seus fundamentos na concepção burguesa, a qual pretende realizar a unificação pela supressão das barreiras – econômicas, políticas, religiosas, raciais e sexuais existentes – de acesso à escola, condicionando-a apenas a critérios psicopedagógicos. (MACHADO, 1989, p. 107).

Segundo Torres, o modelo educativo convencional proposto pelos organismos multilaterais privilegia a quantidade sobre a qualidade, os resultados sobre os processos, o quanto se aprende sobre o que, o como e o para que se aprende. Outro item apontado pela autora é a não distinção entre ensino e aprendizagem, uma vez que, o que é ensinado é aprendido, que a não-aprendizagem está relacionada somente com o aluno, os chamados problemas de aprendizagens, e que modificações no ensino produzem modificações automáticas na aprendizagem. Também entendem a formulação de políticas como um eterno partir do zero, sem visão retrospectiva. (TORRES, 1996, p.170)

As terminologias utilizadas na educação como equidade, diversidade, alteridade, aprender fazendo são elementos que caracterizam um fazer educativo pragmático, que privilegia a prática em detrimento da teoria e, que, acabam por negar a visão histórica. A totalidade enquanto categoria que oferece condições de análises dialéticas é relegada, tendo em vista a desconsideração dos elementos constitutivos de uma realidade histórica que marca a condição do homem na sociedade capitalista. Nesse sentido as relações sociais, a condição de classe, constituem elementos secundários na efetivação das políticas públicas de atendimento.

Além das características até o momento descritas e brevemente analisadas, observa-se que os princípios da revolução francesa ainda hoje permanecem, inclusive a publicização do ensino, a função atribuída a esta bem como da homogeneidade no tratamento.

Porém outro aspecto, não menos relevante de ser analisado é o acesso da instrução pública dos níveis mais elevados de ensino. Apesar do projeto de Condorcet, conferir a todos o acesso à instrução pública restringia apenas a poucos o ensino aos graus mais elevados. Hoje parece que a política continua a mesma. O acesso ao ensino superior é realidade para aproximadamente 4.163.733 (MEC/INEP, 2004) jovens entre 18 e 24 anos, sendo que a totalidade entre a idade de 20 a 24 anos, no Brasil é de 17.051.360. (IBGE, 2004).

Quanto ao acesso para o nível médio, também é preocupante. Na idade entre 15 a 17 anos, o Brasil tem 10,6 milhões de Jovens. De cada 10 brasileiros nessa faixa etária, praticamente dois não estudam, quatro estão no ensino fundamental e quatro, no ensino médio.

A causa disso pode ser buscada nas explicações de Torres, que segundo ela, deve-se a falta de uma visão sistêmica do educativo da própria lógica aplicada pelo Banco Mundial: “Na medida em que o sistema de educação básica se desenvolve tanto em abrangência como em eficácia, pode-se dedicar mais atenção aos níveis superiores.” (TORRES, 1996, p. 181. citando BM, 1995:XXII).

Isso significa afirmar que o acesso aos níveis superiores terá uma longa espera, uma vez que, os dados comprovam que quanto maior a escolarização, mais difícil a frequência da população à escola. Se, o anseio do Banco Mundial é a superação desse déficit, por meio da passagem de um nível para o outro, parece equivocar-se que essa seja uma alternativa possível.

Vê-se, portanto, que a educação articulada por Condorcet, representa resquícios que perpetuaram ao longo do tempo os princípios da origem da escola pública. Isso significa pensar que a educação hoje, como no tempo de sua origem preserva uma característica integral: a educação pensada a partir do ponto de vista do capital.

A utilização dos princípios liberdade, igualdade e fraternidade, implícitos nos projetos pedagógicos, oferece a todos os cidadãos igualdades, ou seja, o discurso universalizante da instrução, a escolaridade comum a todos.

Mas como essa escolaridade estava ligada a uma tendência modernizadora de uma sociedade mais avançada, era vista por alguns teóricos como necessária, como afirma Saviani (2003, p. 160) lembrando Adam Smith, “uma instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas”. Isso significa o mínimo possível de instrução para os trabalhadores, mas o suficiente para manter a ordem capitalista.

A concepção da Escola Unitária de Gramsci

O modo de articular as propostas educacionais liberais é justamente o contrário da proposta de escola unitária de Gramsci, porque a partir da concepção de uma escola igual

para todos continuou-se mantendo as desigualdades, uma vez que exclui quaisquer possibilidades de pensar a educação sob as condições reais de existência dos homens produzidas no âmbito das relações de produção.

As propostas ao colocarem a diversidade cultural e imprimirem a partir disso os grandes planos setoriais de educação, desconsideram o movimento que é fundamental para Gramsci, ou seja, o processo educativo deveria considerar que o mesmo ponto fosse o de chegada para todos. Ao colocar o mesmo ponto de chegada, Saviani explica que o conhecimento que a escola deveria trabalhar é o conhecimento elaborado, ou seja, a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, a partir da visão dialética. Assim a escola tem a função de mediação no seio da prática social global. Isso significa que há a preocupação de Saviani em considerar a necessidade do aluno, o conhecimento popular.

Para o autor “a cultura popular do ponto de vista escolar é da maior importância enquanto ponto de partida”.

A escola para Saviani deve trabalhar com a cultura erudita, o saber sistematizado e em consequência expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que corresponde a seus interesses.

Da mesma forma, a preocupação de Gramsci, retoma a idéia de que uma pseudoconstrução de conhecimento ou de uma pseudopesquisa baseada no senso comum ignorando a ciência já sistematizada. Nesse sentido, o princípio da unitariedade está articulado não somente com a escola, mas sim com a escola interessada a toda a população e com conhecimentos de cultura geral, que une o trabalho intelectual e o trabalho o profissional. Essa visão politécnica da educação, também é expressa por Marx. A união do trabalho manual com o intelectual seria a condição ideal do princípio educativo da educação. Para tanto o senso comum, que para Gramsci é a síntese mecânica do que pensam as moléculas sociais (NOSELLA, 2004, p. 125), deve ser levado em conta pela escola, no sentido de elevar à condição de que todos os homens possam ser governantes.

Trabalhar a partir do senso comum é considerar hoje na sociedade, as diferenças impostas pelo modelo capitalista de produção, cabendo à escola a mediação entre o senso comum e o conhecimento científico. Ao contrário, a escola corrobora com os preceitos

liberais, quando suas características valorizam apenas os aspectos psicopedagógicos, em detrimento a condição de classe.

Essa concepção de educação que sobrepõe aspectos individuais aos processos sociais trabalha hoje com o que Gramsci caracterizou de concepções dogmáticas ou folclóricas, visto o fim a que se destina: a continuação do contingente de trabalhadores afoitos por um espaço no disputadíssimo mercado de trabalho⁵ e a predominância da dualidade na educação.

Considerações finais

O texto procurou demonstrar por meio de breves análises, que os princípios que deram origem à escola pública, os quais estavam aliados aos interesses da classe burguesa, têm características semelhantes atualmente. As principais diferenças que perduram, são as formas que são disseminadas às idéias burguesas que legitimam a dualidade na educação. Dessa forma, o modelo de acumulação flexível que tem exigido novos padrões de produção e de consumo, vê a educação como um dos principais meios de articular as ideologias do capital, por meio da formação de mão-de-obra, pela precarização do trabalho e pela qualidade do ensino no Brasil, visto o teor pragmático do fazer pedagógico, afastado dos elementos dialéticos.

Apesar da gratuidade estar presente no ensino brasileiro e se estender para todos, vem acompanhado de uma educação básica, pois para aqueles que esse “básico” não for suficiente, devem pagar por outra educação. Nesse sentido, os trabalhadores se apropriam do “básico”, enquanto aqueles que têm condições têm acesso também ao “não-básico”.

Outros fatores como o acesso aos níveis de ensino mais elevados, continua na mesma lógica do período de aprovação do projeto francês. Vemos hoje uma verdadeira pirâmide do acesso ao ensino superior e a ocupação dos mais altos postos de trabalho. Na grande base encontram-se a maioria da população trabalhadora, enquanto no topo, a estreita lista daqueles que conseguem concluir os estudos superiores.

As políticas que efetivam esse quadro são influenciadas pelos organismos multilaterais, especialmente a UNESCO e o Banco Mundial, que programam metas e

⁵ Sobre as mudanças no mundo do Trabalho ver Kuenzer (1986, 2005)

políticas educacionais de forma homogêneas para grande parte dos países em desenvolvimento ou pobres, e que em sua grande maioria são implantadas sem a devida análise a realidade de cada nação.

As condições capitalistas do modo de produção contribuíram para sustentar e legitimar as características tão semelhantes, apesar de separadas por tão longo tempo, e criticadas por teóricos que em determinados momentos da história, pautaram-se a partir de critérios socialistas, para a criação e superação da escola que legitimava a classe trabalhadora enquanto tal e, submetia a mandos da classe dominante.

A concepção de escola única vem chamar a atenção para uma escola que pudesse oferecer “a todos” o ensino manual e intelectual superando de vez a dualidade na educação. Sabe-se, porém, que tal concepção veio acompanhada por um período revolucionário, de idéias socialistas, que admitia que a dualidade da educação, só seria eliminada, caso fosse também eliminadas as classes sócias.

Contudo, apesar da condição capitalista que concebe as políticas educacionais na atualidade, o que é importante relevar é, a rigorosidade com o método utilizado por Gramsci: não esvaziar o conteúdo da escola. Isso se reflete por meio de um ensino que leve em conta a materialidade existente nas relações de produção capitalista, a história da humanidade e a dialética presente nas formas dos homens relacionarem-se consigo mesmos, com os outros homens e com a natureza. A escola, apesar de ter perpetuado a ideologia de sua origem, tem condições de mediar o saber historicamente acumulado pela humanidade, pois é sua função, mas de maneira reflexiva e coesa com todos. Nas palavras de Gramsci

Creio que será preciso levar os escolares a um caminho que permita o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista, depurada de quaisquer elementos de ideologias antiquadas e estúpidas, capaz, portanto, de permitir a formação de uma geração que saiba construir a sua vida e a vida coletiva de modo sóbrio, com o máximo de economia nos esforços e o máximo de rendimento. (GRAMSCI, 1978, p.380)

Isso parece resumir o desejo não somente gramsciano, mas de muitos educadores que buscam o melhor possível na concretização do fazer pedagógico, tentando suprimir as diferenças de classes e, conseqüentemente a dualidade na educação.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio sectorial del Banco Mundial, Versão Preliminar, 2005.

CONDORCET, **Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentado à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792**. Tradução: Maria Auxiliadora Cavazotti.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, Brasília, 2004.

FIORI, J. L. **Os Moeiros Falsos**. Petrópolis RJ: Vozes, 1997.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere, volume 2. **Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____ **Cartas do Cárcere**, 2ª. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, D. **Condição Pós- Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia de Fábrica – as relações de produção e a educação do trabalhador**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1986.

LOPES, E. M.S.T. **Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.

MACHADO, L. R. S. **Polictenia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX e ENGELS. **O Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martins Claret, 2004.

MEC **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2004.

MORAES, M.C. M. de.(org) **Illuminismo às Avessas**. Produção de conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NEVES, L.M.W. **Brasil 2000. Nova Divisão do Trabalho na Educação**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. 3ª ed. São Paulo: Cortez,

PERONI, V. **Política Educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia Histórico Crítica**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

_____. **O Trabalho como Princípio Educativo frente às novas tecnologias**. Petrópolis: Vozes, 2003. *In*: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.M. L.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. (orgs). **Tecnologias, Trabalho e Educação, Um Debate Interdisciplinar**, 9ª ed, Petrópolis: Vozes, 2003.