

Políticas educacionais e pesquisa acadêmica: uma reflexão sobre a escola unitária em Antonio Gramsci enquanto um objeto de investigação

Educational policies and academic research: a reflection on the unitary school in Antonio Gramsci as a research object

Maria de Lourdes Pinto de Almeida*
Giedre Teresinha Ragnini de Sá**

* Pós-doutorado em Política, Ciência e Tecnologia – DPCT – Unicamp. Doutora em Filosofia, História e Educação – Unicamp. E-mail: malu04@gmail.com

** Mestre pelo PPGE da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Trabalha na formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Lages, SC. E-mail: giragninisa@gmail.com

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa de Políticas Educacionais cujo objetivo foi refletir sobre a categoria de “escola unitária” de Antonio Gramsci destacando o compromisso político do autor para com a superação da sociedade capitalista e implementação de um novo modelo de sociedade, o que fica claro a partir da sua concepção do processo de trabalho. Portanto, para Gramsci, a “escola unitária” constitui-se numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. Consideramos importante ressaltar que essa alternativa de educação emancipatória encontra no princípio educativo gramsciano a unidade entre vida e escola. Assim, retoma o “ideal humanístico”, pressuposto necessário à civilização contemporânea, ou seja, que a escola transforme-se em *devenir* e, em consonância com Gramsci, “rica de noções concretas” para além da escola dos “interesses práticos” que confunde a democracia, pois se destina a perpetuar as diferenças sociais e a cristalizá-las como práticas emancipatórias.

Palavras-chave

Escola unitária. Gramsci e a escola. Educação escolar e princípio educativo.

Abstract

This text is the result of an Education Policy research aimed to discuss the category of “unit school” Antonio Gramsci highlighting the political commitment of the said author toward the overcoming of the capitalist society and implementation of a new model of society, what is clear from the conception of the work process. So for Gramsci, the “unit school” constitutes an educational proposal aimed at the emancipation of the working class. Although not argue that an education “disinterested” should await the overcoming of capitalist society, the condition for its implementation is subject

to overcoming this social model that survives the exploitation of labor. We consider it important to stress that this emancipatory education alternative is the educational principle Gramscian unity between life and school. Thus takes up the “humanistic ideal” assumption needed to contemporary civilization, ie that the school transformed into *devenir* and in line with Gramsci, “full of concrete ideas” beyond the school of “practical concerns” confusing democracy, since it aims to perpetuate social differences and to crystallize them as emancipatory practices.

Key words

Unity school. Gramsci and the school. School education and educational principle.

Introdução

Toda a teoria de Gramsci incorpora categorias marxianas, considerando em suas formulações as origens materiais e históricas de classe, os antagonismos presentes na luta de classe, bem como a importância da luta pela consciência de classe no processo de transformação da sociedade capitalista. Poderíamos analisar a questão da hegemonia e anti-hegemonia, do intelectual orgânico, do Estado Ampliado, dentre tantas outras, mas optamos pela Escola Única, pensando na contribuição que esse debate pode oferecer àqueles que estão trabalhando com a educação escolar sob a perspectiva da práxis pedagógica para um mundo melhor possível. Assim, este texto se fundamenta na perspectiva epistemológica do marxismo, fazendo a opção pelo posicionamento epistemológico gramsciano, e tem como objetivo discutir a Escola Única da teoria de Antonio Gramsci como um dos objetos passíveis de serem estudados na área da pesquisa em política educacional.

No que diz respeito aos estudos de Gramsci, este retoma a dimensão ontológica de Marx ao considerar o

“ser” a partir de sua incessante busca por satisfazer necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se, de sobreviver às intempéries da natureza e dominá-la.

Por essa razão, este texto desenvolve ideias para aqueles que, em suas pesquisas, desenvolvem como perspectiva epistemológica o marxismo e assumem um posicionamento gramsciano para suas investigações no campo das políticas de educação, entendendo que os estudantes e pesquisadores em formação que se inclinam sobre esse objeto de estudo, a Escola Única, devam conhecer alguns particulares da teoria gramsciana.

Fruto de um “contexto pedagógico e político no qual [...] teve de viver e lutar”, (MANACORDA, 1990, p. 16), a escola, para Gramsci, tem por função social promover as condições para a cidadania como possibilidade de construção de uma nova hegemonia. Porém esse é um desafio na superação dos modelos escolares pautados pela lógica do capital, na priorização da *práxis* transformadora capaz de estabelecer novos processos democráticos e participativos, além da

valorização dos sujeitos educacionais como intelectuais competentes e comprometidos com um projeto de sociedade centrado na ética, na pluralidade e na diversidade.

Conforme o pensador, a escola tem uma função social, qual seja a de promover as condições emancipatórias de forma igualitária. Cumprir com essa tarefa implica a superação de modelos de gestão sob a égide da concepção neoliberal, que reproduz na escola a gerência e o poder do mando, sob uma retórica de democracia e de processos participativos.

Compreender a função social da escola nesses tempos de aceleradas mudanças e transformações, e nas condições adversas da realidade presentes a todo o momento, exige o esforço de um olhar voltado a uma práxis administrativa escolar transformadora, considerando as condições concretas do contexto.

Na contemporaneidade, frente às contradições expressas pelo modelo de sociedade capitalista, a função social da escola é um dos temas mais frequentes nos debates sobre a educação, visto que, diante das significativas mudanças com as quais a sociedade se defronta, novas exigências são atribuídas à escola. Esta, por sua vez, vê-se condicionada a rever sua *função social*, bem como seus *limites e possibilidades*.

Entretanto, o *déficit* para com a escola no século XXI mostra, conforme Nóvoa (1999, p. 2), que “o excesso dos discursos esconde a pobreza das políticas educativas”.

Libâneo (1998), discutindo o papel da escola em face das novas realidades, afirma que esta precisa deixar de ser uma instituição meramente transmissora de informação e transformar-se num espaço de produção de análises críticas para capacitar seus sujeitos para o *saber pensar de modo reflexivo*. Ou seja, fazer da escola um espaço possibilitador de significação de seu cotidiano para além da reprodução da informação.

Desse modo, a construção da educação entremeia-se ao caráter histórico da civilização humana, e a escola vê-se invadida – neste século XXI – por problemas sociais gigantescos, e sem dispor de meios para resolvê-los. Cabe lembrar que essa “invasão” se dá sob a condição do capital, este entendido por Harvey (1992, p. 307):

Como um processo, e não uma coisa [...] que transforma incessantemente a sociedade em que está inserido, mascara o processo e fetichiza [...] ele gera problemas de superacumulação para os quais há apenas um número limitado de soluções possíveis.

Concernente a essa reflexão, o entendimento da escola em sua função social emancipatória requer recuperá-la como locus de construção do exercício democrático, da solidariedade, do projeto político pedagógico no qual a participação e a construção dos sujeitos tornam-se uma constante. Do contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão histórica e continuará perpetuando a

exclusão e relações autoritárias, pois que esses valores do capital – regidos sob os princípios de competitividade, individualismo, conteúdos esvaziados de sentidos e de exercício do poder como processo libertador – a sedimentam como um “organismo burguês” em pleno século XXI.

Com efeito, essas considerações situam a escola como espaço por excelência de socialização do saber e de promoção de relações que acolhem múltiplos aprendizes. Portanto ela oportuniza o crescimento daqueles que por ela transitam, mostrando-lhes princípios de solidariedade e de valores emancipatórios, condições necessárias a uma pedagogia que tenha como premissa a promoção humana.

Rever esse processo implica considerar a trajetória histórica da escola, posto que a realidade educacional apresenta, por assim dizer, esse claro escuro entre democracia, cidadania e conseqüentemente condições de emancipação. Por conseguinte o processo emancipatório apresenta-se como um ‘*devenir histórico*’.

Nesse sentido, cabe à escola *novos olhares* quanto a qual emancipação estaria construindo e comprometendo-se no que diz respeito aos aspectos organizacionais e diretivos. O processo pedagógico une-se à vida em um sentido gramsciano politicamente articulado a um projeto-político emancipatório, o qual terá, no papel do intelectual orgânico, a possibilidade para outros *consensos*.

A escola emancipatória, na perspectiva gramsciana, exigirá uma práxis

reflexiva para a organização coletiva quanto à possibilidade de novas configurações que representem possibilidades à concepção de gestão educacional e de escola limitada vigente e fruto da concepção de emancipação neoliberal caracterizada pela competitividade impositora de vontades, intelectuais e projetos individuais que fortalecem a hegemonia ideologicamente neoliberal, segundo a qual a emancipação dependeria de sujeitos isoladamente.

Tais premissas são consideradas, no projeto marxista de sociedade e na concepção de Gramsci sobre a escola, como restrição e até mesmo impedimento ao desenvolvimento de processos coletivos aos quais as individualidades, mesmo que conflitantes, tornam-se elementos de construção da educação emancipatória e libertadora da escola e da gestão.

Para Gramsci, a escola deve representar a práxis reflexiva possibilitadora de socialização do conhecimento e da participação democrática, ou seja, de ‘noções concretas’ de elaboração intelectual dos alunos, professores e da comunidade.

Não se trata apenas de uma nova escola, mas sim de outra, com significação para além da gestão neoliberal e, portanto, voltada para a vida, para a realidade histórica desse tempo que se chama *hoje*. Recorrermos aos pressupostos Gramscianos parece-nos condição importante para que o processo educacional esteja organicamente ligado à história contemporânea.

Poderíamos dizer que a necessidade de organização do trabalho escolar envolvendo todos os sujeitos da escola permitiria buscar uma práxis que aproximasse as respostas a alguns dos problemas existentes no coletivo.

Entretanto esse processo, sendo dialético, implica, e assim nos parece correto afirmar, trabalhar conflitos, contradições, tensões e, por conseguinte, apresenta-se lento e gradativo. Contudo nos parece ser o caminho do exercício da democracia e da participação ao qual Gramsci fez alusão.

Sendo assim, compreende-se a superação da escola ainda para poucos – em seu sentido qualitativo – para a adoção de uma concepção de escola singular e plural ao mesmo tempo, como direito à cultura, no sentido gramsciano, que proporciona igualdade e emancipação como direito de todos.

Cabe ressaltar, no entanto, que as mudanças educacionais não resolveriam isoladamente os problemas sociais, embora apresentem possibilidades na medida em que representam condições de novas vivências democráticas e participação ativa dos sujeitos no processo educacional, oferecendo, assim, reais condições para pensar processos emancipatórios.

A percepção da escola, nessa ótica, exige a compreensão dos problemas de origem conjuntural que se processam na sociedade e o questionamento da suposta naturalização destes, tal como nos é familiar, do seu modo de funcionamento e de organização que conduz

a um quadro de perda de sentido do trabalho pedagógico.

A análise gramsciana evidencia a luta contra as reformas de caráter superficial e fragmentário que foram marcas de seu tempo e continuam predominando hodiernamente. Gramsci demonstrou que as mudanças são complexas diante da consciência dos contrastes sociais e destacou a escola e o conhecimento como valores ético-políticos à visão de mundo que orienta o ser humano nas ações cotidianas.

Para Gramsci, a escola deverá comprometer-se com o conhecimento para além da informação, como prática consciente e ativa que alude à participação de alunos, mestres e gestores. Isso implica, portanto, em *'unir escola e vida'* para uma autêntica pedagogia da promoção humana, uma pedagogia claramente emancipatória à qual o nexo *instrução-educação* seja um trabalho dos sujeitos da escola.

A articulação de propostas coletivas parece-nos tornar o espaço escolar, na acepção gramsciana, o lugar no qual os alunos não negligenciam as noções concretas do conhecimento, porém não ficam enchendo a cabeça com fórmulas e palavras que não têm sentido e logo cairão no esquecimento.

É indiscutível a importância, no contexto educacional, da articulação de projetos que contemplem a totalidade de ações coletivas, considerando as diferenças locais e regionais do país. Pode-se afirmar que, em razão dessa necessidade, a escola poderá constituir-se

em espaço peculiar na interpretação da realidade à qual o conhecimento, conforme Gramsci, se torna determinante para a visão de mundo dos indivíduos e para os contornos da formação econômica e social.

Conforme o pensamento gramsciano, os novos programas de reforma na educação – marca de sua história no contexto educacional, mas que permanecem ainda como obstáculos nesse início de século XXI – coincidem “com uma queda geral do nível do corpo docente”, pois há um desprezo pela solidificação de uma educação permanente.

Os exames aplicados nas escolas parecem-nos apresentar uma pseudo-preocupação por parte dos dirigentes para com a escola. Apregoa-se um discurso, sob o *slogan* de que “toda criança na escola” garantiria a emancipação social das classes mais empobrecidas. Desse modo, condiciona-se quantidade com condições de emancipação.

Nesse contexto, as desigualdades que se perpetuam nas instituições escolares evidenciam uma estrutura vigente que deverá ser repensada em todos os aspectos, para que haja uma efetiva condição de emancipação civilizatória e libertadora dos fetiches do “talento” apregoado pelo modelo neoliberal de sociedade.

O dilema da sociedade quanto à redistribuição socioeconômica passa pelo reconhecimento cultural do papel da escola presente no discurso de cidadania e da democracia na educação. Esse discurso, ao que nos parece, emite

e ou exprime a ideia de que o processo emancipatório estaria garantido, ou seja, supõe-se que estaríamos vivendo uma experiência de escola/educação que possibilite a emancipação dos sujeitos.

Supõe-se, também, a partir do discurso oficial sobre cidadania e democracia, que a educação deveria gerar as condições necessárias ao desenvolvimento de um processo de educação emancipatória na escola. No entanto a escola vê-se em conflito diante de tantos discursos apregoados de crescimento, de que agora temos todas as crianças na escola ou lugar de criança é na escola. Ao contrário desse discurso, parece-nos que educação emancipatória tem a ver com processos contínuos a serem construídos cotidianamente, com ações que levem ao processo de emancipação para além dos ditames e retóricas neoliberais.

Além disso, a realidade indica que o crescimento quantitativo da escola, ou seja, o crescente número de crianças e adolescentes matriculados nas instituições escolares não veio acompanhado das necessárias condições para que a escola, em seu projeto, possibilitasse condições emancipatórias.

Ao que parece, seria precipitada tal afirmação se partimos da perspectiva gramsciana ao considerar a escola como um projeto unitário claramente emancipatório para os filhos dos trabalhadores. Gramsci, ao dedicar-se, nos anos de cárcere, às questões de caráter pedagógico, evidenciou o papel da educação na formação da criança, do adolescente e

do jovem, e assumiu sua clara concepção de educação voltada à emancipação ao defender a escola humanística como condição para a revolução educacional. Esta teria, no papel do intelectual orgânico, uma tarefa não só para a Itália, no contexto histórico em que Gramsci viveu, mas poderia consistir-se em uma tarefa para toda a sociedade que ainda reclama pelas condições de uma educação claramente emancipatória.

O princípio educativo gramsciano concebe a escola como superação da alienação e dos antagonismos e, para o pensador, cabe à escola contribuir na tarefa de emancipação. Para isso, ele sugere que:

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre instrução e educação. (GRAMSCI, 1995, p. 120).

A concepção da cultura como organização, o ideal de uma escola como associação da cultura e de controle moral recíproco, a denúncia de seu caráter discriminatório e alienante com relação aos jovens das classes subalternas, assim como sua insuficiente relação com a vida cultural e social são condições essenciais à concepção de educação desenvolvida por Gramsci.

A realidade nos mostra a conquista pela humanidade de acelerados avanços científicos e tecnológicos em todas as áreas do conhecimento, os quais, diríamos com Gramsci, exprimem a mais desenvolvida modernidade para a qualidade de vida societária. Essa realidade, entretanto, apresenta-se dicotômica em relação à instituição escolar e, em especial, ao ensino público no país, que, a despeito do progresso, continua na precariedade de toda ordem, desde as condições físicas das escolas às condições de avanços conceituais. Estes, por sua vez, dificultam a autonomia e emancipação histórica dos sujeitos.

Nesse sentido, poderíamos afirmar que esse processo da necessidade de ‘uma outra escola’ é uma realidade brasileira que apresenta uma longa trajetória de luta.

O padrão escolar ‘consagrado’ aduz a escola a oferecer possibilidades obscuras do ponto de vista de uma perspectiva emancipatória e humanizadora. Romper com a lógica do capital criticada por Gramsci parece-nos romper com a concepção de educação conforme o senso comum, qual seja o de “desenvolver ao máximo no homem trabalhador a arte mecânica”, com a finalidade de “reduzir as operações da produção unicamente a seu aspecto físico” (MANACORDA, 1990, p. 168).

Ante essa tarefa, a escola precisará rever métodos obsoletos, ou seja, rever a mecanização da prática pedagógica, pois, como entende Gramsci, “mesmo os métodos mais fascinantes

tornam-se inertes se faltam as pessoas capazes de vivificá-los em todos os momentos da vida escolar e extraescolar” (MANACORDA, 1990, p. 97).

Trata-se, então, de uma escola que inclui em termos quantitativos, mas exclui quanto a sua qualidade, pois está voltada somente para preparar seres humanos para o mundo do trabalho no regime de mera ‘servidão’, condição que reforçou a importância da educação escolar na formação desses trabalhadores, conforme a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, portanto marca distintiva da teoria do capital humano. Desconsidera-se, sob esta ótica, a formação integral do ser humano em uma escola verdadeiramente humanizadora, pois a escola ainda segue voltada para a minoria quanto aos conteúdos trabalhados, suas relações de poder, sua organização e sua inserção na comunidade.

Gramsci apresenta, com transparência, a crítica da escola voltada a formar a mão de obra para o capital e afirma, conforme Manacorda (1990, p. 28-29), “que para os trabalhadores é necessária ‘uma escola [...] humanística [capaz de] formar homens completos’, constituindo a busca de uma relação positiva entre [...] escola humanística e a escola profissional”.

A escola [...] não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos

infalíveis e uma mão firme [...] É também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja uma cultura educativa e não apenas informativa. (MANACORDA, 1990, p. 29).

A história da educação brasileira é marcada por descontinuidades relatadas nas análises críticas de intelectuais de cada tempo no sentido de transformá-las. A escola, nesse contexto, busca respostas e propostas concretas para a resolução dos problemas, embora as muitas incertezas que imperam no mundo capitalista em que vivemos.

A escola não poderia ser privilégio da minoria, mas não qualquer escola. Para Gramsci, o saber é imprescindível, porquanto a ignorância é violência contra o indivíduo. Dessa forma, a cultura e a escola constituem-se um importante instrumento de libertação da sociedade.

A concepção de “escola” para Gramsci seria de uma instituição ativa “de cultura geral humanística, no sentido amplo [de] introduzir na vida social os jovens, dotados de autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática [...] e de orientação independente” (MANACORDA, 1990, p. 158). Assim, entende-se que Gramsci propôs uma escola unitária, um espaço de qualidade social para todos.

Para Gramsci a escola unitária é a escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial); que seu objetivo é a formação

dos valores fundamentais do humanismo, isto é, da auto-disciplina intelectual e a autonomia moral necessária tanto para os estudos posteriores como para a profissão; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresenta sempre para ele como uma série contínua; que para ele nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica num novo entrelaçamento entre ciência e trabalho [...] entre escola unitária, na base, e academias e universidades, no vértice. (MANACORDA, 1990, p. 163).

Na dimensão de concepção de mundo e educação, Gramsci propõe a escola unitária ou única na qual o saber científico humanitário e a formação profissional estejam continuamente articulados.

Para esse pensador, a escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. Nessa escola, as classes subalternas teriam condições de adquirir recursos decisivos para romper com a subalternidade e alcançar um maior protagonismo social.

Um dos pontos importantes da organização prática da escola unitária está relacionado ao desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os objetivos que a própria escola visa a

atingir com tal organização. A escola deveria proporcionar aos jovens uma autonomia na orientação e na iniciativa, e esse tipo de organização escolar requer que o Estado assuma as despesas dos escolares, tendo, assim, que reformular o seu orçamento quanto à educação.

Subjugar modelos educacionais obsoletos na acepção gramsciana foi o propósito da escola unitária e, igualmente, a superação de uma educação desigual, voltada para pequenas ‘castas’. No entanto, conforme Manacorda (1990, p. 174), “Gramsci não coloca jamais o problema educativo escolar como um problema de pessoas individuais, de mestre ‘*uti singulus*’”. Ele não defende posições idealistas que compreendem a problemática educacional abstraidamente ou como ‘um problema do educador, da escola’, mas como parte de um conjunto social.

Sabemos bem [...] qual é essa ‘nova’ escola [...] o itinerário que vai da técnica-ciência e à concepção humanístico-histórica; se concepção humanístico-histórica e educação formativa [...] o que Gramsci vem elaborando, portanto, é uma definição mais precisa do novo humanismo, como consciência da história da humanidade enquanto história do progressivo domínio científico-técnico do homem sobre a natureza [...] um novo historicismo, assim poderíamos defini-lo, coerente com a concepção da fase “crítico-histórico” como fase

superior da educação moderna. (MANACORDA, 1990, p. 185).

Sob esta perspectiva, o pensador criticava o taylorismo que exigia do trabalhador somente sua força física, pois esta é reprodutora das desigualdades sociais ao separar ensino e trabalho, transformando-se em uma prática pedagógica sem vida no momento em que tira a possibilidade do jovem formar-se intelectual e culturalmente, tomando-lhe, também, a possibilidade de ser dirigente, de dirigir-se, de ter autonomia e capacidade de governar. Não há democracia nesse tipo de proposta de reforma.

Gramsci pensou em uma escola para uma nova sociedade, para outro modo de produção, sem divisão entre exploradores e explorados, ou seja, a escola deveria ser única como instrumento de acesso à cultura, ao conhecimento, à ciência para todos os homens indistintamente. Também percebeu na escola a possibilidade de fazer a diferença quanto à qualidade social comprometida com a seriedade e a responsabilidade do trabalho educativo. O que está em pauta, portanto, em Gramsci, é a emancipação humana que deve ser assegurada a todas as pessoas independente de etnia e gênero, constituindo, assim, um projeto de sociedade que assegure autonomia para a humanização societária.

Nesse sentido, o processo histórico – com toda sua crise – apresenta também possibilidades de superação na medida em que a educação, ao retomar

o compromisso emancipatório, estabelece, a nosso ver, outras alternativas contra-hegemônicas a um processo de globalização de maneira desigual à maioria e, sendo assim, poderíamos dizer que a educação tem uma função social inegavelmente fundamental na construção e na mobilização de um mundo melhor.

Considerações finais

O processo de trabalho como o princípio educativo, ponto central nos conceitos que Gramsci desenvolveu sobre a educação, está calcado na ideia de que o trabalho não pode ser dever de apenas alguns. Poucos não podem viver às custas do trabalho de muitos. Através do processo de trabalho, o homem humaniza-se, portanto todos os homens devem submeter-se ao trabalho. O processo educativo deve estar alicerçado nesses princípios. É a partir dessa dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros (FRIGOTTO, 2001).

Portanto, para Gramsci, a “escola unitária” constitui-se numa proposta

educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora. O compromisso político de Gramsci para com a superação da sociedade capitalista e implementação de um novo modelo de sociedade fica claro a partir da sua concepção do processo de trabalho. Embora não defenda que uma educação “desinteressada” deva aguardar a superação da sociedade capitalista, a condição para sua efetiva implementação está condicionada à superação desse modelo de sociedade que sobrevive pela exploração do trabalho.

Consideramos importante ressaltar que essa alternativa de educação emancipatória encontra, no princípio educativo gramsciano, a unidade entre vida e escola. Assim, retoma o “ideal humanístico”, pressuposto necessário à civilização contemporânea, ou seja, que a escola transforme-se em *devenir* e, em consonância com Gramsci, “rica de noções concretas” para além da escola dos “interesses práticos” que confunde a democracia, pois destina-se a perpetuar as diferenças sociais e a cristalizá-las como práticas emancipatórias.

Sob essa perspectiva, a escola emancipatória poderá possibilitar a superação do discurso fatalista, conservador e alienante sobre os caminhos até então traçados para a humanidade. Pode denunciar e anunciar dialeticamente outras possibilidades para uma educação que ainda é possível, uma sociedade emancipada de forma justa e equilibrada. Portanto dialogar com o processo de educação emancipatório apresenta,

ao que nos parece, essa abertura de práxis pedagógica emancipatória. A sociedade capitalista neoliberal nos impõe sempre a impossibilidade. No entanto o espaço da escola, dentre outros, pode possibilitar a resistência, propondo modificações estruturais para vivenciar no presente o que a maioria pretende. Em consonância à interrogação de Gramsci: “Que mais resta a fazer?”, também entendemos como o pensador que resta “[...] não ter medo das novidades e das audácias”. Desse modo, ainda segundo o pensamento gramsciano, “[...] a época da grande indústria, da grande cidade operária, da vida intensa e tumultuosa deveria ter novas formas de arte, de filosofia, de costumes e de linguagem” (MANACORDA, 1990, p. 39), situações necessárias à civilização contemporânea e para um mundo justo e solidário.

Gramsci, em suas iniciativas de organização da cultura, declara, conforme Manacorda (1990, p. 29), “partir de um conceito socrático de cultura, ou seja, *pensar bem qualquer coisa que se pense*”. Consonantes ao pensamento gramsciano (GRAMSCI, 1995, p. 12), também nos questionamos, “somos sempre homem-massa ou homens-coletivos?”. Ao refletir sobre essa questão, o pensador conclui que “[...] o problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?”.

A esse respeito, nos adverte Gramsci (1995, p. 13) que, “sem a consciência da nossa historicidade”, entramos em contradição com outras concepções,

e isso significa a ‘fossilização’, o ‘anacronismo’ da prática e o atraso cultural que impossibilita a autonomia histórica dos sujeitos.

Poderíamos afirmar que essa é uma exigência de profundas dimensões que se nos impõe a caminhar contra a maré da avalanche neoliberal, para a qual pensar e refletir processos parece ser ‘coisa obsoleta’ na ‘era do conhecimento’, de resultados imediatos, de vida prática utilitarista.

Gramsci (1995, p. 11, 12) demonstrou que todo o ser humano é filósofo e “ainda a seu modo, inconscientemente porque inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer [...] está contida uma determinada concepção de mundo”. Entretanto, indaga-se se é “preferível pensar de uma maneira desagregada [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente”, ou seja, “participar ativamente na produção da história do mundo?”.

Nesse sentido, poderíamos dizer que pensar a educação enquanto processo emancipatório requer esse cuidado, ou seja, para Gramsci (1995, p. 15), “o quanto” seja “necessário sistematizar, crítica e coerentemente, as próprias intuições do mundo e da vida [...] a fim de evitar compreendê-lo em um sentido pedantesco e professoral”.

Resgatar a práxis reflexiva ao invés de reforçar a cultura da gerência própria da concepção na gestão educacional nos parece condição fundamental para recuperar o valor e a importância desse

intelectual com capacidade de organicidade a um projeto político pedagógico emancipatório. Sendo assim, poderíamos dizer, com Gramsci (1995, p. 11), que “o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência [...] mas um imiscuir-se ativamente [...] como construtor, organizador”.

Contudo a sociedade contemporânea apresenta mudanças preocupantes. A desagregação dos valores éticos e políticos individualiza a busca de alternativas, pois o sucesso ou insucesso passa a ser de responsabilidade ‘individual’. Valem mais os interesses pessoais e imediatos dos indivíduos do que princípios voltados para a vida coletiva. A sociedade do ‘salve-se quem puder’ expõe sua fragilidade e dificulta ações consensuais democráticas e participativas.

Essas contradições evidenciam-se no discurso oficial sobre a gestão escolar ao prescrever os princípios democráticos. Exige-se que o gestor tenha clareza da importância da democracia e da participação e, embora não sendo objeto de nossa análise, se faz importante ter presente o que se preconiza em relação à gestão educacional.

Conforme Gramsci, cada camada elabora a capacidade dirigente e técnica de seus intelectuais, ou seja, dos organizadores daquela determinada representatividade. Nas palavras de Gramsci, “o intelectual deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da confiança dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria” (GRAMSCI, 1985, p. 7).

Parece-nos possível afirmar que o gestor escolar, ao assumir posição de liderança, situa-se no *fio da navalha*, ou seja, está impregnada na sua prática uma concepção contraditória que representa historicamente o intelectual a serviço da concepção neoliberal.

Para Gramsci (1985, p. 10-11):

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais [...] não existem não intelectuais [...] Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*.

Diríamos com Gramsci que a importância da escola está na sua capacidade de organizar e desenvolver a cultura. Ou seja, a compreensão da educação como espaço político de mudanças. Isoladamente, a educação, desvinculada do contexto político, econômico e social, não opera mudanças, mas reforça um ensino de cunho liberal voltado apenas para a emancipação de poucos.

Nesse sentido, Gramsci compreendia, a partir das reflexões marxistas, a importância do intelectual orgânico diferente do intelectual tradicional no contexto do século XX, quando começa a se valorizar a necessidade de superação de um intelectual elitizado, que se considerava uma classe independente, escondido atrás de uma neutralidade científica e alheio às contradições de

seu tempo. Por assim dizer, o intelectual orgânico é impelido a se definir e a tomar partido ante os conflitos da história.

Tal reflexibilidade nos impele a considerar que este é um fato bem mais importante do que a criação de ideias novas e, em consonância com Gramsci (1995, p. 13-14):

Criar uma nova cultura não significa fazer individualmente descobertas “originais”; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

A consciência do indivíduo é fruto de relações históricas concretas. Nesse sentido, Gramsci propõe uma verdadeira ‘filosofia da transformação’, ou seja, ‘filosofia da práxis’ que transcende o limite dos modelos neoliberais hegemônicos. Ele propôs a construção de uma nova civilização, na qual as desigualdades sociais não mais se justifiquem e, discutindo a importância da escola para o

processo de emancipação das massas, declara: “Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a vossa inteligência” (MANACORDA, 1990, p. 33).

Nesse mundo em transformação, as mudanças, que não acontecem de forma mecânica, mas como produção econômica, ganham cada vez mais contornos complexos que são expressos nas relações econômicas, sociais e culturais das diferentes sociedades mundiais.

Gramsci adverte em seu modo peculiar de colocar-se que devemos em situações complexas saber tirar leite de pedra, saber refletir e produzir intelectualmente até mesmo nas condições de inércia e de isolamento do cárcere. (MANACORDA, 1990, p. 58).

Alusivo a essa colocação, Gramsci (MANACORDA, 1990, p. 10) faz o seguinte questionamento: “quais os limites máximos da aceitação de intelectual? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar [...] as diversas atividades intelectuais?”.

Para Gramsci, a escola deve representar a verdadeira práxis, sendo esta um espaço importante para a socialização do conhecimento, ou seja, a elaboração intelectual dos alunos, professores e comunidade.

Não se trata apenas de uma nova escola, mas sim de outra, com significação para além da gestão neoliberal, portanto, uma escola voltada para a vida,

para a realidade histórica desse tempo que se chama hoje.

A esse respeito, Gramsci entende que:

Cada grupo social, nascendo do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito. (GRAMSCI, 1985, p. 7).

Trata-se de dar-se conta, conforme Gramsci, de que os *modos de pensar* não são inatos, mas são elementos adquiridos que correspondem a própria qualificação profissional. Nesse sentido, defendemos com Gramsci que o problema reside em não se propor a adquiri-lo através da reflexão coletiva, do diálogo e do engajamento social.

Não se trata de processos justapostos, mas de processos que se entrelaçam na medida em que a consciência prática transforma-se em consciência da práxis, em um processo dialético, na construção de uma nova hegemonia emancipatória nesse século XXI.

Referências

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MANACORDA, Mário Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Tradução de Willian Lagos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 27 jul. 2015.

Recebido em julho de 2015

Aprovado para publicação em setembro de 2015