

GRAMSCI E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: PARA UMA TEORIA GRAMSCIANA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA¹

Dermeval Saviani²

Como se sabe, a difusão das obras de Gramsci no Brasil se deveu a um amplo e ambicioso projeto de iniciativa de Carlos Nelson Coutinho em parceria com Leandro Konder, materializada pela Editora Civilização Brasileira, do Rio de Janeiro, com a publicação, em 1966 de *Concepção dialética da história* e *Cartas do cárcere*, seguidas, em 1968, de *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*; *Os intelectuais e a organização da cultura*; e *Literatura e Vida Nacional*.

Naquele momento, entretanto, o contexto político desfavorável não propiciou a efetiva circulação dessas publicações, tanto assim que meu primeiro contato com Gramsci deu-se no início dos anos de 1970 por meio do livro *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1971. E só tomei conhecimento da edição brasileira, lançada em 1966 com o título de *Concepção dialética da história*, mais tarde, já no final da década de 1970.

No campo da educação uma das primeiras referências a Gramsci no Brasil provavelmente veio por meio de Althusser, com a difusão de seu *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* que, na Nota 1, registra:

Segundo o que conhecemos, Gramsci foi o único que se aventurou nesta via. Teve a ideia “singular” de que o Estado não se reduzia ao aparelho (repressivo) de Estado, mas compreendia, como ele dizia, certo número de instituições da “*sociedade civil*”: a Igreja, as Escolas, os sindicatos, etc. Gramsci não chegou infelizmente a sistematizar estas instituições que permaneceram no estado de notas perspicazes, mas parciais [cf. Gramsci: *Oeuvres Choisies*, Ed. Sociales, pp. 290-291 (nota 3), 293, 295, 436. Cf. *Lettres de Prison*, Ed. Sociales, p. 313]. (ALTHUSSER, s/d., p.42).

¹ Este texto articula dois trabalhos anteriores, a saber: a conferência proferida em 19 de outubro de 2009, na abertura do Seminário “Gramsci e a educação”, realizado na Unicamp e a conferência de abertura do Seminário “Gramsci no limiar do século XXI”, proferida no dia 31 de maio de 2010, na UNEB, em Salvador.

² Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do HISTEDBR.

Em 1977 Bárbara Freitag publicou *Escola, Estado e Sociedade*, cuja análise incide fundamentalmente sobre a educação brasileira no período de 1964 a 1975. A autora se propõe as seguintes perguntas: “por que na última década passa-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela é vista como um dos agentes de institucionalização e fortalecimento do modelo brasileiro? Quais as causas mais profundas dessa ‘valorização’? Quais as intenções (explícitas e implícitas) que tal política persegue?” (p. 7). E antecipa que “somente uma análise estrutural mais ampla das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira permite responder satisfatoriamente a essas perguntas” (ibidem).

O livro foi organizado em quatro capítulos, sendo que o primeiro foi reservado à exposição do quadro teórico e o quarto, às conclusões. O corpo do livro se compõe, portanto, de dois capítulos: um trata dos antecedentes do objeto escolhido para estudo, fazendo uma retrospectiva histórica da política educacional (Cap. 2); o outro é dedicado à análise propriamente dita do objeto central do livro, ou seja, a política educacional de 1964 a 1975, abordada nos níveis da legislação, do planejamento e em confronto com a realidade (Cap. 3).

Na exposição do quadro teórico (Cap. 1), postulando que o estudo sociológico da educação brasileira exige que se leve em conta o referencial teórico produzido nos âmbitos da sociologia e da economia da educação, a autora apresenta as principais teorias da educação oriundas desse campo epistemológico. Começa por Durkheim, passa por Parsons, Dewey, Manheim e Bourdieu/Passeron, expõe a perspectiva da economia da educação com Becker, Schultz, Edding e Solow e desemboca em Althusser, Poulantzas e Establet, os quais teriam realizado “uma análise radicalmente crítica” tanto das teorias educacionais como “da realidade que elas alegam descrever” (FREITAG, 1975, p. 26). Na sequência, Freitag aponta os limites da teoria de Althusser, uma vez que nessa teoria a superação das estruturas capitalistas se decide nas instâncias econômica e política e não na instância dos Aparelhos Ideológicos do Estado. E conclui que é com Gramsci que o referido limite é superado pois, para ele, a escola juntamente com as outras instituições da sociedade civil vai cumprir dialeticamente a dupla função estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas.

A partir daí, a autora mostra que, como teórico das superestruturas, Gramsci revê o conceito marxista de Estado que, além do momento da repressão e da violência

representado pela sociedade política, abrange também a sociedade civil que constitui o momento da persuasão e do consenso, extraindo a seguinte conclusão:

Os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar no problema da educação a partir de um novo enfoque: permitem elaborar um conceito emancipatório de educação, em que uma *pedagogia do oprimido* pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalistas (idem, p. 31).

Não obstante esse encaminhamento do capítulo primeiro no qual a autora se posiciona pela superação dos limites de Althusser por meio de Gramsci, a perspectiva teórica que enforma a análise é de fundo althusseriano (teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado). Após a leitura do livro a conclusão a que cheguei é que a autora, em lugar de superar Althusser por meio de Gramsci, acabou fazendo uma leitura althusseriana de Gramsci. Aliás, tal leitura já podia ser percebida na própria exposição do quadro teórico como o ilustra a sua conclusão:

A análise crítica da escola ou do sistema educacional como AIE, i. é, como mecanismo de dominação pelo consenso, realmente só aparece em todas as suas dimensões, quando demonstrada sua vinculação dialética com a política educacional do Estado. Somente a atuação desta nas três instâncias, através da manipulação do AIE escolar, torna compreensível a multifuncionalidade do sistema de ensino nas diferentes instâncias da formação capitalista. O Estado através de sua política educacional só é o ator e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante. Esses interesses se concentram na base do sistema, a produção de mais-valia, ou seja, manter as relações de exploração da classe subalterna (p. 37).

Pode-se perceber que a própria terminologia (três instâncias) é tomada de Althusser (instâncias econômica, política e social que, no texto *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, correspondem respectivamente à infra-estrutura econômica, à sociedade política e à sociedade civil). No entanto, deve-se destacar não apenas a clareza didática, a consistência e a capacidade de síntese que permitiu à autora situar em poucas páginas a abordagem da escola por parte das principais teorias de caráter sociológico. Além desse aspecto, é digno de nota o fato, de certo modo pioneiro, de introduzir, como perspectiva de superação, o referencial gramsciano.

Após o estudo sistemático de Gramsci no âmbito da disciplina “Teoria da Educação” ministrada para a primeira turma do Doutorado em Educação da PUC-SP no primeiro semestre de 1978, fato já amplamente conhecido, a circulação de Gramsci no campo educacional se expandiu consideravelmente.

Em 1980 publiquei o livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica* reunindo estudos escritos entre 1971 e 1979. O último texto, “A orientação educacional no atual contexto brasileiro”, que resultou da conferência proferida no dia 10 de novembro de 1979 no II Encontro Estadual de Orientação Educacional, em São Paulo, de certo modo se inspirou em Gramsci ao tratar do contexto brasileiro distinguindo o aspecto estrutural (movimento orgânico) e o conjuntural. Ainda que esse texto – e apenas ele – possa ser considerado de inspiração gramsciana, o conjunto do livro não tem essa marca. Contudo, na Introdução, para esclarecer a razão de ter nomeado o livro com a referência à passagem do senso comum à consciência filosófica, me servi de várias citações de Gramsci. Tal fato ensejou a interpretação de que, nessa obra, se procurava fazer uma leitura de Gramsci. A isso respondi, no prefácio à segunda edição redigido em dezembro de 1981, nos seguintes termos:

[...] trata-se de uma interpretação que incide sobre o texto introdutório, que recebeu o mesmo título do livro, tomando-o isoladamente e considerando-o como sendo uma leitura de Gramsci. O objetivo do texto era muito simples e despretensioso. Pretendia tão somente justificar o título dado ao conjunto de ensaios reunidos nesta obra. Se foram feitas diversas citações de Gramsci, isto ocorreu simplesmente porque a temática concernente à relação entre senso comum e filosofia é constante e central no pensamento gramsciano. E, ainda que eu tenha me preocupado com essa problemática independentemente da influência do vigoroso pensador italiano, não senti necessidade de o proclamar, preferindo, ao contrário, realçar a relevância do tema, pondo em evidência que tais preocupações já estavam fortemente presentes num autor hoje considerado clássico.

Ademais, os leitores familiarizados com os meus trabalhos sabem que não é a erudição, isto é, a dissecação dos discursos anteriormente produzidos, a sua marca distintiva. Não que eu despreze a erudição; ao contrário, cultivo-a. Subordino-a, porém, ao objetivo de dar conta das questões concretas postas pela prática histórica. Entendo, pois, que a erudição não é o objetivo do discurso filosófico, mas um instrumento que possibilita a esse discurso constituir-se como filosófico. Daí a minha resistência aos chamados estudos monográficos centrados na obra de determinado pensador. No

entanto, no caso específico de Gramsci, a partir dos estudos sistemáticos e relativamente exaustivos que fiz sobre a obra do pensador italiano, penso estar em condição de efetuar uma leitura, talvez original, de sua obra, organizando-a em torno da questão da superação do senso comum em direção à elaboração filosófica. Seria, em suma, uma leitura que tomaria como fio condutor o visceral antielitismo que atravessa de ponta a ponta a produção intelectual do autor em referência. Entretanto, não foi isso o que pretendi fazer no texto em pauta. Não se trata, pois, aí, de uma leitura de Gramsci (SAVIANI, 2009, p. xvi-xvii).

De fato, vários dos conceitos que elaborei se revelaram, “a posteriori”, em surpreendente afinidade com conceitos elaborados por Gramsci. Menciono apenas um exemplo: a diferença entre os significados de “filosofia de vida”, “ideologia” e “filosofia” com os quais trabalhei em minha tese de doutorado defendida em 1971 e que incorporei ao texto “A filosofia na formação do educador”, escrito em 1973 como texto didático para os alunos da disciplina Filosofia da Educação I do Curso de Pedagogia da PUC-SP, foi elaborada na análise da situação concreta vivida por ocasião da tomada da PUC-SP pelos alunos em 1968. No entanto, esses conceitos guardam estreita afinidade com as noções de “senso comum”, “ideologia” e “filosofia” trabalhadas por Gramsci nos *Cadernos do Cárcere*.

Em 1981 a Revista *Reflexão*, da PUC de Campinas, publicou no n. 19, jan./abril, o dossiê “Antonio Gramsci: intelectual e militante” com quatro artigos: de Sérgio Miceli, “Gramsci: ideologia, aparelhos do Estado e intelectuais”; Júlio César Tadeu Barbosa, “A filosofia da práxis em Gramsci”; Maria do Carmo Marangoni, “A noção de ‘bloco histórico’”; e Betty Antunes de Oliveira, “A educação nos escritos de Gramsci”.

O artigo de Betty Oliveira derivou de sua tese de doutoramento defendida na PUC-SP em 1978 e publicada em livro em 1980 com o título *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. Nesse trabalho ela utilizou o referencial gramsciano para analisar a política de formação de professores do ensino superior durante o regime militar, entre 1972 e 1978. A partir dos documentos oficiais, mostrou que as diretrizes formuladas pela “sociedade política”, isto é, pelo aparelho governamental, geram, na “sociedade civil”, resultados contraditórios, a saber:

A formação de docentes como “agentes” (conscientes ou não) dos interesses dominantes (resultado desejado, mas não necessariamente proclamado) e a formação de docentes conscientes da situação sócio-político-econômico-cultural do Brasil com uma

postura crítico-reflexiva frente a essa situação (resultado não necessariamente desejado, embora proclamado) (OLIVEIRA, 1980, p. 36).

Assim, a pós-graduação, refletindo as contradições da sociedade brasileira, acabou se constituindo num espaço importante para o desenvolvimento de uma tendência crítica que, embora não predominante, gerou estudos consistentes e significativos sobre a educação. Tais estudos, em boa parte, tiveram Gramsci como referência.

Entretanto, parece que os estudos gramscianos no campo da educação que se desenvolveram ao longo dos anos de 1980 estendendo-se, mas com menos intensidade, pelos anos de 1990, podem ser agrupados em dois tipos: aqueles que se propõem a explicitar aspectos da concepção pedagógica de Gramsci e aqueles que tomam Gramsci como referência teórica para analisar aspectos da educação brasileira. Os estudos do segundo tipo correspondem, via de regra, às dissertações, teses e ensaios que têm Gramsci como uma de suas principais referências. Penso que é a esse quadro que se reportou Nosella (2004, p. 193) ao observar que “mais de 40% das Dissertações e Teses de Pós-Graduação em Educação produzidas nos anos 80 citavam o nome de Gramsci”. Entre os estudos do primeiro tipo podemos incluir os trabalhos de Antonio Tavares de Jesus, *Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci* (JESUS, 1989) e *O pensamento e a prática escolar de Gramsci* (JESUS, 1998); de Luna Galano Mochcovitch (1988), *Gramsci e a escola*; de Paolo Nosella (2004), *A escola de Gramsci*, 3ª ed.; de Rosemary Dore Soares (2000), *Gramsci, o Estado e a escola*; de Carlos Eduardo Vieira (1999), *Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci*.

Mas há uma terceira maneira de relacionar Gramsci com a educação brasileira que se traduziria pelo empenho na linha da formulação de uma pedagogia inspirada nas idéias de Gramsci, constituindo uma pedagogia contra-hegemônica que nos permitisse orientar a organização da educação e a prática do ensino nas condições brasileiras.

Na década de 1980, enquanto se constatava uma intensa mobilização dos educadores e o pensamento crítico parecia hegemonizar a educação brasileira tendo em vista sua difusão nos meios acadêmicos, a organização do ensino em todos os níveis e em todo o território nacional era dominada pela concepção produtivista. Esta se expressou no que Bárbara Freitag (Op. Cit., p. 23) classificou como os dois modelos

clássicos da economia da educação: o modelo do investimento e o modelo da demanda. O primeiro modelo enfatiza a racionalidade traduzida na busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. O segundo busca o equilíbrio entre a oferta e a demanda de mão-de-obra no mercado de trabalho. No primeiro modelo está em causa a alocação dos investimentos educacionais no orçamento público. No segundo busca-se converter as escolas em fábricas de mão-de-obra. Ao planejamento educacional atribuiu-se a tarefa de executar na prática o que os dois modelos referidos formulavam na teoria.

A essa tendência no plano da política educacional e na organização das escolas se associou, de forma um tanto contraditória, a adoção crescente do construtivismo no plano didático.

Quando consideramos as teorias pedagógicas contra-hegemônicas que se manifestaram na década de 1980, identificamos quatro formulações: a “pedagogia libertadora”, cuja matriz teórica remete às idéias de Paulo Freire; a “pedagogia da prática”, de inspiração libertária estando, pois, em consonância com os princípios anarquistas; a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, voltada à democratização da escola pública pela via do acesso de todos os educandos aos conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade; e a “pedagogia histórico-crítica” que, sendo tributária da concepção dialética na versão do materialismo histórico, entende a educação como mediação no seio da prática social global.

Embora Bárbara Freitag tenha utilizado para se referir à teoria educativa derivada da concepção gramsciana a denominação “pedagogia do oprimido”, expressão associada à concepção de Paulo Freire, é certo que Gramsci não figura entre as referências teóricas da “pedagogia libertadora”, o mesmo se podendo dizer da “pedagogia da prática”. Igualmente a “pedagogia crítico-social dos conteúdos” em nenhum momento se reporta a Gramsci em sua fundamentação. Diferentemente, a “pedagogia histórico-crítica” tem Gramsci como uma de suas principais referências, tanto que elegeu a categoria gramsciana da “catarse” como o momento culminante do processo pedagógico.

Se projetarmos essas pedagogias contra-hegemônicas da década de 1980 para os anos subsequentes até nossos dias, veremos que os movimentos de educação popular, tributários da “pedagogia libertadora”, perderam boa parte do vigor e entusiasmo que

demonstravam na década de 1980. Provavelmente sua manifestação mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada “Escola Cidadã”, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994, e elaborada pelos seus diretores, os professores José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (ROMÃO e GADOTTI, 1994). De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade). Como esclarece Romão num trabalho posterior, a referida proposta articula o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, o livro de Edgar Morin, “Sete saberes necessários à educação do futuro” e o livro de Paulo Freire, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente” (ROMÃO, 2002b). Esther Pillar Grossi também busca situar-se no novo contexto conciliando Piaget com Paulo Freire e introduzindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta que denomina de “pós-construtivismo” (GROSSI E BORDIN, 1993).

Do campo da “pedagogia da prática” emergiu, também em 1994, a “Escola Plural”, concepção que, sob a coordenação de Miguel Gonzalez Arroyo, foi elaborada e implementada na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. Conforme indica Maria Céres, que exerceu o cargo de secretária da educação do município de Belo Horizonte entre 1997 e 2000, a “Escola Plural” configura uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, a de propiciar “o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (CASTRO, 2000, p. 7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do “Relatório Jacques Delors” (2006, p. 89-102), também invocados pela “Escola cidadã”. Vê-se, pois, que também a “Escola Plural”, versão mais recente da “pedagogia da prática”, não deixa de flertar com as perspectivas atualmente hegemônicas inseridas no clima pós-moderno.

José Carlos Libâneo deu sequência, na década de 1990, aos seus estudos e atividades nos campos da pedagogia e da didática não retomando, pelo menos de forma explícita, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Mas seu livro, “A democratização da escola pública”, no qual a proposta foi divulgada continuou sendo reeditado, tendo atingido, em 2002, a vigésima edição.

Como o demonstram as sucessivas edições dos livros *Escola e democracia* e *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, além de vários trabalhos publicados por diferentes estudiosos, a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante, ainda que na forma de resistência à onda neoconservadora revestida de roupagem ultra avançada em virtude do apelo ufanista às novas tecnologias.

Desde os primeiros estudos sistemáticos de Gramsci no Programa de Doutorado em Educação da PUC-SP manifestei preocupação com a elaboração de uma pedagogia de inspiração gramsciana. Formulei, então, um esquema datado de 1979 em que procurei organizar as principais categorias que compõem os “Cadernos do Cárcere” em torno da pergunta: o que poderia ser uma teoria gramsciana da educação e, mais especificamente, da escola?

Na elaboração do referido esquema tomei como ponto de partida o conceito de homem que se manifesta historicamente na divisão em classes que entram em relação de forças compondo um bloco histórico; este, cimentado pela hegemonia se materializa no Estado ampliado pela inclusão da sociedade civil, cujo elemento central é constituído pela figura do intelectual. Como organizador da classe o intelectual implica o partido que, também considerado em sentido ampliado, não se limita ao aspecto político abrangendo igualmente o componente ideológico. E aqui nós encontramos a escola que se configura como um partido ideológico, cuja função precípua é elaborar intelectuais de diversos níveis, tarefa que se cumpre pela disciplina coroada pela catarse.

Retomei essa questão recentemente ao proferir a conferência de abertura do Seminário “Gramsci e a educação” em 19 de outubro de 2009. Nessa conferência procurei detalhar o esquema de uma possível teoria gramsciana da educação e da escola articulando onze categorias: homem; relações de força; bloco histórico; hegemonia; Estado ampliado; intelectual; partido ampliado; revolução; reforma intelectual e moral; educação; escola.

A seguir apresento o resultado do referido detalhamento sintetizando o significado das mencionadas categorias analíticas.

1. Conceito de homem

Podemos considerar como consensual a ideia de que a educação se identifica com o processo de formação humana. Por isso é também consensual que o conceito de

educação varia na medida em que varia a concepção de homem, isto é, o tipo de homem que se quer formar. Consequentemente, para apreendermos a concepção gramsciana de educação devemos partir da visão gramsciana de homem.

Que coisa é o homem? Eis a pergunta que Gramsci se coloca. Na busca da resposta ele começa pelo entendimento comum e corrente que reporta o homem ao indivíduo, para observar que, na verdade, não nos interessa saber o que cada indivíduo, isto é, cada homem singular é, em cada momento singular. Quando pensamos na questão “o que é o homem”, de fato estamos interessados em saber em que o homem pode tornar-se, o que o homem pode vir a ser. Em suma, queremos saber se o homem pode dominar seu destino, fazer-se a si mesmo, criar sua própria vida. Portanto, “o homem é um processo e precisamente é o processo de seus atos” (GRAMSCI, 1975a [Q. 10], vol. II, p. 1344).

Em seguida mostra a insuficiência da concepção católica de homem para concluir que é preciso reformar o conceito de homem, ou seja, “é necessário conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo) no qual se a individualidade tem a máxima importância, não é, porém, o único elemento a considerar” (idem, p. 1345). E prossegue afirmando que “a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza” (idem, ibidem).

O indivíduo entra em relação com os outros homens não ocasionalmente, mecanicamente, mas organicamente, por meio de organismos de diferentes tipos. E entra em relação com a natureza não simplesmente pelo fato de ser ele próprio natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica. Enfim, para Gramsci o homem é o conjunto das relações sociais, relações essas que implicam ao mesmo tempo a “sociedade das coisas”, isto é, o grau de domínio da natureza pelo homem (Marx diria o grau de desenvolvimento das forças produtivas) e a “sociedade dos homens”, ou seja, o grau de organização social desenvolvido pela humanidade numa determinada etapa histórica.

2. Relações de força

Na etapa histórica na qual se encontrava Gramsci que, fundamentalmente, é a mesma em que nos encontramos, as relações sociais se definem, concretamente, como

relações de classe que assumem a forma capitalista. Nessa sociedade distinguem-se duas classes sociais fundamentais antagônicas: a burguesia e o proletariado, que entram em relações de força.

Gramsci distingue três níveis de relações de força:

a) relações de força sociais que correspondem à própria estrutura da sociedade.

Constituem, pois, um dado “objetivo, independente da vontade dos homens, que pode ser medido com os sistemas das ciências exatas ou físicas” (idem [Q. 13], vol. III, p. 1583). Configuram-se aí as classes sociais que desempenham certa função e ocupam determinada posição no processo de produção, sobre a base do grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Gramsci utiliza a expressão “realidade rebelde” para se referir a esse nível das relações de força porque dizem respeito a dados que não podem ser modificados, mas que precisam ser levados em conta tais como se apresentam: o número de estabelecimentos rurais e o número das cidades com suas respectivas populações são dados com os quais se tem de trabalhar e que não podem ser modificados pela vontade e capacidade de iniciativa dos grupos que lutam entre si.

b) O segundo nível é o das relações de forças políticas, a saber, “a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização atingido pelos vários grupos sociais” (idem, ibidem).

Distinguem-se neste nível três momentos: o primeiro é o econômico-corporativo no qual se manifesta a solidariedade entre os membros da mesma profissão ou corporação.

O segundo é o momento em que se atinge a consciência dos interesses de todos os membros da classe não ultrapassando, porém, o nível econômico. A questão do Estado já emerge, mas apenas visando atingir uma igualdade jurídico-política com os membros do grupo dominante. Busca-se reformar as instituições permanecendo, porém, no quadro da estrutura social vigente.

Enfim, o terceiro momento é aquele propriamente político em que se passa à consciência de uma classe cujos interesses só serão satisfeitos com o atendimento das reivindicações de todas as profissões e de todos os agrupamentos que integram a referida classe social. Isto implica a mudança da organização social vigente, a superação da estrutura dominante e a implantação de uma nova hegemonia. Com efeito, nesse

momento a luta se expressa num plano universal em que um grupo social fundamental exerce a hegemonia sobre um conjunto de grupos subordinados. Gramsci adverte que **na história real esses momentos se interpenetram reciprocamente observando, ainda, que as relações de força no interior de um Estado-nação se entrecruzam com as relações internacionais provocando novas combinações.**

c) O terceiro nível das relações de força é o das forças militares em que se distinguem o âmbito propriamente militar ou técnico-militar e o político-militar. No primeiro caso trata-se do próprio aparato bélico envolvendo armamentos, técnicas de combate etc. **O segundo implica o trabalho do partido na conquista de apoio popular para a “guerra de movimento” a ser travada tendo em vista a conquista da sociedade política.** Gramsci ilustra esse aspecto com a luta pela independência política de uma nação dominada por um Estado estrangeiro: “a relação não é puramente militar, mas político-militar e de fato um tal tipo de opressão seria inexplicável sem o estado de desagregação social do povo oprimido e a passividade da sua maioria; portanto, a independência não poderá ser conseguida com forças puramente militares, mas militares e político-militares” (Idem [Q. 13], vol. III, p. 1586).

Gramsci conclui suas observações sobre as relações de força frisando que a **análise concreta dessas relações não deve ser um fim em si mesmo. Deve servir para justificar uma ação prática** mostrando os pontos de menor resistência para onde a vontade deve ser dirigida, indicando as táticas a serem seguidas, como deve ser conduzida a agitação política e mobilizada a população etc.

3. Bloco histórico

No quadro das relações de força, quando uma classe (um grupo social fundamental) se torna hegemônica, isto é, se impõe sobre o conjunto da sociedade, configura-se um bloco histórico que solda a unidade da estrutura com a superestrutura. Nesse bloco o elemento econômico e o elemento ideológico mantêm relação de reciprocidade e interdependência, o que afasta o privilégio de um (economicismo) e de outro (ideologismo).

Na efetivação da referida unidade Gramsci destaca o **papel dos intelectuais** que, agindo **no nível superestrutural, estabelecem o vínculo orgânico entre os dois aspectos constitutivos do bloco histórico.** Nessa tarefa **os intelectuais orgânicos da classe**

progressiva articulam, sob sua direção, os intelectuais tradicionais compondo um “bloco ideológico” que controla a sociedade civil obtendo o consenso dos grupos subalternos. Isso significa que, ao constituir um bloco histórico, a classe dirigente, no exercício da hegemonia, apresenta seus próprios interesses na forma de interesses do conjunto da sociedade convertendo sua concepção, de expressão de seus interesses particulares, em visão universal. Gramsci traduz essa ideia por meio da fórmula “a filosofia se torna um novo senso comum”.

4. Hegemonia

O conceito de hegemonia é, pois, uma categoria central da concepção de Gramsci e, portanto, também da teoria gramsciana da educação, pois “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Idem [Q. 10], vol. II, p. 1331). Como tal, a relação pedagógica não se limita às relações especificamente escolares, mas se estende por toda a sociedade materializando-se nas relações de “cada indivíduo com os outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército” (idem, ibidem).

5. Estado

O bloco histórico viabilizado pelo exercício da hegemonia se institucionaliza na forma do Estado que, em Gramsci, adquire um sentido ampliado abrangendo não apenas a sociedade política, mas também a sociedade civil. Portanto, “Estado = sociedade política + sociedade civil” (idem [Q. 6], vol. II, p. 763-764). Considerando-se que a “sociedade política” corresponde ao aparelho governamental propriamente dito, isto é, o Estado em sentido estrito, que detém o monopólio da coerção aceita socialmente como legítima; e que a “sociedade civil” compreende o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, o conceito de Estado ampliado é sintetizado por Gramsci na fórmula “hegemonia revestida de coerção” (idem, p. 764). O termo “Estado” exprime, portanto, a unidade dialética entre sociedade política e sociedade civil. Ou seja, a união orgânica entre as funções de dominação e de hegemonia. No âmbito da sociedade civil cria-se o consenso necessário para que a sociedade política seja dotada de legitimidade, o que a exime de estar constantemente recorrendo à coerção. A sociedade civil é, pois, o lugar por excelência do exercício da hegemonia, cujos agentes primordiais são os intelectuais.

6. Intelectuais

Gramsci rompe com a divisão recorrente entre trabalho manual e intelectual. Considera ele que **toda atividade humana requer sempre a intervenção do cérebro**, implicando o ato de pensar e, assim, não deixa de conter ingredientes intelectuais. Por isso, para ele, **“todos os homens são intelectuais”**. Acrescenta, porém, que, se todos os homens são intelectuais, **nem todos exercem, na sociedade, a função de intelectuais**.

Pode-se dizer que, para Gramsci, o conceito de intelectual ocupa o lugar mais importante em sua construção teórica tanto assim que programou uma vasta pesquisa voltada para a elucidação desse tema. E, entre as **várias categorias de intelectuais** detectadas em sua investigação histórica, **destaca as duas** seguintes como as principais: **intelectuais orgânicos (i) e intelectuais tradicionais (ii)**. Eis como Gramsci os descreve:

(i) **“Todo grupo social, nascendo sobre o terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria junto a si, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, mas também no campo social e político”** (Idem [Q. 12], vol. II, p. 1513). E exemplifica com o “empreendedor capitalista que cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. etc.” (ibidem). Acrescenta, ainda, que o próprio empreendedor capitalista também revela capacidade dirigente e técnica que, por sua vez, já representa uma função intelectual.

(ii) **“Mas todo grupo social ‘essencial’ emergindo na história a partir da estrutura econômica precedente e como expressão do desenvolvimento dessa estrutura encontrou, ao menos na história até agora transcorrida, categorias sociais preexistentes e que apareciam como representantes de uma continuidade histórica não interrompida mesmo pelas mais complicadas e radicais mudanças das formas sociais e políticas”** (idem, p. 1514). Mostra, em seguida, que os eclesiásticos são a mais típica dessa categoria dos intelectuais tradicionais que, no modo de produção feudal, era organicamente ligada à aristocracia fundiária.

Vê-se, então, que o que define uma categoria de intelectuais como tradicional é o fato de terem pertencido a um modo de produção anterior no qual tinham caráter orgânico. Uma vez superado aquele modo de produção, eles subsistem na nova forma

social na condição de tradicionais. Vivendo com “espírito de corpo” sua ininterrupta continuidade histórica e sua qualificação específica, os intelectuais tradicionais se assumem como autônomos e independentes do grupo social dominante.

Assim, se os intelectuais orgânicos gozam de uma autonomia relativa em relação à classe dominante e dirigente a que estão vinculados, os intelectuais tradicionais se sentem portadores de uma autonomia por assim dizer absoluta. Na verdade, a autonomia dos intelectuais orgânicos é relativa porque exercida dentro dos limites necessários para que possam apresentar como universais os interesses particulares da classe que representam à qual, de fato, permanecem organicamente ligados, aliás, como sua própria adjetivação o indica; são eles orgânicos em dois sentidos: porque gerados pelo próprio organismo constitutivo da classe dominante e porque desempenham, perante ela, a função de organizá-la, de conferir-lhe unidade, coerência e homogeneidade; numa palavra, desempenham a função de dar organicidade à classe à qual se encontram umbilicalmente ligados.

Diferentemente, os intelectuais tradicionais não se sentem e de fato não têm qualquer ligação orgânica com o grupo essencial dominante. Por isso eles devem ser conquistados, devem ser articulados, de forma subordinada, aos intelectuais orgânicos. Nessa condição, no âmbito da correlação de forças, eles são objeto de disputa entre os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominante no interior do bloco histórico instalado e os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominado, mas que aspira e luta para se tornar dominante e instalar um novo bloco histórico.

Em suma, pode-se considerar que os intelectuais orgânicos desempenham quatro funções fundamentais: a) organizar a função econômica provendo os quadros técnicos, economistas, tecnocratas e similares; b) organizar as concepções heteróclitas dos membros e setores da classe que representam e do conjunto do corpo social numa visão de mundo coerente e homogênea; c) favorecer o consenso espontâneo das grandes massas da população à classe hegemônica na medida em que estabelecem a correspondência entre a referida concepção de mundo coerente e orgânica e a direção que sua classe imprime à vida social; d) assegurar legalmente a disciplina social atuando como funcionários da sociedade política (aparelho governamental) nos postos de ministros, juízes, militares, parlamentares etc. (GRISONI & MAGGIORI, 1973, p. 209).

7. Partido

A função organizadora, própria dos intelectuais, assume expressão objetiva no partido. Nas condições próprias da estrutura social de classes, a sociedade encontra-se dividida em uma multiplicidade de grupos com interesses não apenas diferentes, mas antagônicos; este é o caso dos grupos sociais fundamentais, nascidos “no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica”. Em consequência, as organizações constitutivas da sociedade civil assumem predominantemente a forma de “partidos”. Isso porque se trata, efetivamente, de partes da sociedade que constituem agrupamentos com interesses comuns que se organizam para a defesa e a ampliação de seus interesses. E aqui também, à semelhança do que ocorreu com o conceito de Estado, Gramsci entende o partido em sentido ampliado, distinguindo entre “partidos políticos” e “partidos ideológicos”.

O partido político constitui uma “organização prática (ou tendência prática), ou seja, um instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional e internacional” (GRAMSCI, 1975a, [Q. 10], vol. II, p. 1352). Em contrapartida, o partido ideológico é “o partido como ideologia geral, superior aos vários agrupamentos mais imediatos” (idem, p. 1353). Dessa forma, sob o conceito de “partido ideológico” se agrupa o conjunto dos aparelhos e organizações intelectuais, tais como a imprensa, as editoras, círculos, clubes, igrejas, associações culturais, profissionais ou comunitárias, entidades de benemerência, assim como as escolas públicas e privadas de diferentes tipos e níveis. Essas duas modalidades de partido – político e ideológico – se unificam no partido revolucionário, a saber, o partido comunista como partido do proletariado.

8. Revolução

A revolução é, com efeito, a questão prática por excelência que moveu toda a elaboração teórica de Gramsci. Como se pode ver por sua manifestação no “Ordine Nuovo” de 5 de junho de 1920, sua concepção de revolução se baseava no prefácio à *Contribuição para a crítica da economia política*, especificamente na passagem em que Marx chama a atenção para a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção. Estas, de formas de desenvolvimento das forças produtivas, a partir de determinado estágio transformam-se em seu entrave abrindo-se, então, uma época de revolução social. Gramsci entendia que o capitalismo já havia entrado nesse estágio e

concebia a revolução como um ato que consiste num esforço destinado a destruir violentamente os esquemas oficiais, “um esforço dirigido a quebrar a máquina do Estado burguês e a constituir um tipo de Estado em cujos esquemas as forças produtivas liberadas encontrem a forma adequada para o seu ulterior desenvolvimento” (GRAMSCI, 1975b, p. 123). Esse outro tipo de Estado, tal como ele já havia indicado em 15 de novembro de 1919, consistiria na “ditadura do proletariado encarnada num sistema de Conselhos operários e camponeses” (Idem, p. 307).

9. Reforma intelectual e moral

Essa visão tinha como referência a revolução bolchevique realizada em 1917 na Rússia sob a liderança de Lênin. No entanto, a partir do fracasso do levante operário na Itália em 1922, seguido de um mesmo revés na tentativa semelhante ocorrida na Alemanha em 1923, Gramsci introduz novas precisões àquela ideia de revolução. Foi a partir dessas experiências que elaborou a “teoria do Estado ampliado” com a correspondente visão, também ampliada, do partido. A percepção do importante papel desempenhado pela sociedade civil na sustentação do bloco histórico burguês nas sociedades de tipo ocidental o levou a colocar no centro de suas elaborações teóricas o conceito de hegemonia. E o tema da revolução passou a ser tratado a partir da “reforma intelectual e moral”. Eis porque o partido revolucionário foi definido como o organismo privilegiado de difusão da concepção de mundo da classe proletária, o “arauto e organizador de uma reforma intelectual e moral, o que, em síntese, significa criar o terreno para um ulterior desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular visando à realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (GRAMSCI, 1975a [Q. 13], vol. III, p. 1560).

10. Educação

Essa primeira função ligada à reforma intelectual e moral se desdobra na tarefa da educação das massas. Esta, por sua vez se liga à função de hegemonia que implica a difusão, por seus intelectuais, da concepção de mundo correspondente aos interesses do proletariado. Gramsci trabalha também essa questão a partir do prefácio à contribuição à crítica da economia política considerando a concepção de mundo como as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência do conflito entre as forças produtivas materiais e as relações sociais de produção levando-o às suas últimas

consequências. Para ele a concepção de mundo se manifesta em diferentes níveis, desde o senso comum e o folclore passando pela religião, ideologia, ciência e filosofia.

Como já foi destacado, a concepção de mundo hegemônica é aquela que, em função de sua expressão universalizada e seu alto grau de elaboração, obteve o consenso das diferentes camadas sociais convertendo-se em senso comum. Nessa forma, isto é, de modo difuso, a concepção dominante atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses da classe dominante impedindo, ao mesmo tempo, a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas como classe para-si. O senso comum é, pois, contraditório, dado que se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica (Idem [Q. 11], vol. II, p. 1385).

As relações entre senso comum e filosofia assumem, para o proletariado, o caráter de uma luta hegemônica que se expressa na forma de um processo de desarticulação-rearticulação: trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, isto é, de uma filosofia.

A educação se constitui, pois, num instrumento de luta: luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. Essa tarefa implica dois momentos simultâneos e articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa trabalhar o senso comum buscando extrair o seu núcleo válido (o bom senso) para lhe dar expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares.

11. Escola

A função educativa que permeia toda a estrutura social adquire especificidade ao ser organizada na forma escolar. Gramsci em 27 de junho de 1919 já se manifestava

sobre a importância da escola, entendendo-a como um problema técnico e político ao mesmo tempo e considerando que no “Estado parlamentar-democrático”, isto é, no Estado burguês, “o problema da escola é insolúvel política e tecnicamente: os ministros da Instrução pública são investidos no cargo porque pertencentes a um partido político, não porque capazes de administrar e dirigir a função educativa do Estado” (GRAMSCI, 1975b, p. 255). E acrescentava, incisivo:

Não se pode afirmar, em sã consciência, que a classe burguesa faça uso da escola para fins de sua dominação; se isso acontecesse, significaria que a classe burguesa tem um programa escolar a ser cumprido com energia e perseverança; a escola seria uma coisa viva. Isso não acontece: a burguesia, como classe que controla o Estado, desinteressa-se da escola, deixa que os burocratas façam dela o que quiserem, que os ministros da Instrução pública sejam escolhidos segundo os caprichos da concorrência política, pela intriga das facções, para alcançar o feliz equilíbrio dos partidos na composição dos gabinetes. Em tais condições, o estudo técnico do problema escolar é puro exercício de lucubração mental, é ginástica intelectual, não contribuição séria e concreta à solução do problema propriamente dito: quando não é lamentação tediosa e reiteração de banalidades abusivas sobre a excelência da função educativa do Estado, sobre os benefícios da instrução etc. (idem, p. 255-256).

Em contraposição a essa incúria do Estado burguês, Gramsci assegura que “no Estado dos Conselhos, a escola representará uma das mais importantes e essenciais atividades públicas” (idem, ibidem).

Depois, em suas elaborações do período do cárcere, Gramsci irá tratar do problema da escola em articulação com a questão dos intelectuais. Discute, então, vários aspectos ligados ao modo como a escola se articula com o desenvolvimento da sociedade, aborda criticamente os movimentos de inovação escolar e analisa a escola clássica mostrando suas virtudes e seus limites.

Em sua investigação sobre o princípio educativo reafirma a convicção sobre a importância da escola para os trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e também para elevar o nível cultural e intelectual das massas, atuando decisivamente no processo de reforma intelectual e moral, na luta pela hegemonia e na construção do novo bloco histórico.

Para atender ao relevante papel que cabe à escola no desenvolvimento humano-social, Gramsci concebe a escola unitária de caráter público, isto é, sob inteira responsabilidade do Estado. Contra a tendência em voga de abolir todo tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, ele pensa a escola unitária exatamente com sentido desinteressado, ou seja, voltada para a formação cultural e não diretamente profissionalizante. Diz ele:

A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, “humanismo”, no sentido amplo e não só no sentido tradicional) ou de cultura geral, deveria propor-se o objetivo de inserir na atividade social os jovens depois de tê-los conduzido a um certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e de autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMASCI, 1975a [Q. 12], vol. III, p. 1534).

Podemos, pois, considerar que para Gramsci a educação é um processo que busca fazer com que os educandos passem da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

Eis porque ele conferia papel central ao corpo docente entendendo que, na escola, “o nexa instrução-educação só pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, pois o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade representado pelos alunos” (idem, p. 1542). Por estar consciente desse contraste entre seu lugar e o lugar do aluno no processo educativo, o professor tem consciência também de que sua tarefa é “acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (ibidem). Conclui, então, que com um corpo docente deficiente afrouxa-se a ligação entre instrução e educação e o ensino degenera em mera retórica que exalta a educabilidade do ser humano em contraste com um trabalho escolar esvaziado de qualquer seriedade pedagógica.

Em consonância com o movimento que vai da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia, Gramsci propõe a organização da escola unitária começando pelo primeiro grau elementar com a duração de três a quatro anos abrangendo o ensino das noções instrumentais relativas à leitura, escrita, cálculo, história e geografia e as noções de “direitos e deveres”. Por “direitos e deveres” ele entende os “elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções

dadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, concepções essas que podem ser chamadas de folclóricas” (idem, p. 1535). Do ponto de vista didático será necessário resolver o problema da orientação dogmática que não pode deixar de existir nesses primeiros anos.

A sequência dos estudos da escola unitária envolverá mais cerca de seis anos, completando-se quando os jovens se aproximam da idade de dezesseis anos, momento em que se atinge a autonomia intelectual e a autonomia moral. Assim, a escola unitária, como escola ativa atinge seu ponto culminante com a escola criadora:

Na primeira fase (da escola unitária) tende-se a disciplinar, portanto também a nivelar, a obter certa espécie de “conformismo” que se pode chamar de “dinâmico”; na fase criativa, sobre o fundamento atingido de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea (idem, p. 1537).

Mas Gramsci adverte que escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”. Trata-se de “uma fase e de um método de investigação e de conhecimento e não de um ‘programa’ predeterminado com a obrigação de originalidade e de inovação a todo o custo” (ibidem).

Gramsci considera que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não somente na escola, mas em toda a vida social”, pois “o princípio unitário se refletirá em todos os organismos de cultura, transformando-os e dando-lhes um novo conteúdo” (idem, p. 1539).

Podemos, enfim, considerar que a teoria gramsciana da escola se estrutura em torno de dois conceitos centrais: disciplina e catarse.

Pela disciplina se adquire o hábito do estudo sistemático, superando os inconvenientes do autodidatismo e se trava a luta “contra a concepção mágica do mundo e da natureza que a criança absorve do ambiente” (idem, p. 1540); “contra as tendências à barbárie individualista e localista” (ibidem); “contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo” (ibidem). Ainda pela disciplina se faz adquirir os “hábitos de diligência, de exatidão, de compostura também física, de concentração psíquica” (idem, p. 1544); em suma, os hábitos psicofísicos apropriados ao trabalho intelectual. Gramsci tinha consciência plena de que, se não se deve cansar o

aluno além do necessário, não se pode ignorar que a aprendizagem implica sempre certo grau de fadiga, obrigando-se o aluno a um tirocínio psicofísico traduzido em privações e limitações do movimento físico. Por isso, dizia ele:

É preciso convencer a muita gente que também o estudo é um trabalho, e muito cansativo, com um seu especial tirocínio, além de intelectual, também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e também com sofrimento (idem, p. 1549).

Pela catarse o processo educativo atinge seu ápice propiciando aos educandos atingir uma concepção superior, liberta de toda magia e bruxaria. Pela catarse dá-se a passagem do nível puramente econômico ao momento ético-político. Igualmente, pela catarse dá-se a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Ou seja, ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas permitindo a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. É, enfim, pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação.

Conclusão

À guisa de conclusão poderíamos destacar que a grande contribuição da teoria gramsciana da educação e da escola consiste na superação das dicotomias que vêm marcando, de forma esterilizadora, o debate pedagógico contemporâneo.

Contra a dicotomia instrução versus educação, Gramsci afirma que “não é completamente exato que a instrução não seja igualmente educação”, observando que a insistência nessa distinção foi um grave erro da pedagogia idealista. E, ao fazer a análise da escola clássica baseada no grego e no latim, destaca que, com essas línguas se estudava a história dos povos que as falavam, assim como a história dos livros escritos nessas línguas. Com esse estudo mergulhava-se na história, o que os fazia adquirir uma intuição historicista do mundo e da vida que os jovens incorporavam na forma de uma segunda natureza. Portanto, esse estudo “educava porque instruía”.

Contra a dicotomia dogmatismo versus criticismo-historicismo, Gramsci mostra que “a nova pedagogia quis destruir o dogmatismo precisamente no campo da instrução,

da aprendizagem de noções concretas, isto é, precisamente no campo em que um certo dogmatismo é praticamente imprescindível, somente podendo ser reabsorvido e dissolvido no inteiro ciclo do curso escolar” (idem, p. 1548).

Contra as dicotomias automatismo versus criatividade, coerção versus liberdade, heteronomia versus autonomia, Gramsci mostra que só é possível ser criativo a partir do momento em que são incorporados determinados mecanismos; só é possível ser livre quando são absorvidas as imposições naturais e culturais que caracterizam a vida em sociedade; só se atinge a autonomia quando, ajudados pelos adultos no âmbito da sociedade e pelos professores no interior das escolas, as crianças e jovens superam o estado de anomia.

Contra a dicotomia entre escola mecânica e escola ativa Gramsci pondera que ainda nos encontramos na fase romântica da defesa da escola ativa “na qual os elementos da luta contra a escola mecânica e jesuítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica”. E conclui que “é necessário entrar na fase clássica, racional, encontrando nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas”.

Ora, entendo que é justamente essa “fase romântica” que, de certo modo, explica a polemização do campo pedagógico expressa nas dicotomias em que se enredam as “teorias pedagógicas” cujas denominações consubstanciam o seguinte elenco: pedagogia conservadora versus pedagogia progressista, pedagogia católica (espiritualista) versus pedagogia laica (materialista), pedagogia autoritária versus pedagogia da autonomia, pedagogia repressiva versus pedagogia libertadora, pedagogia passiva versus pedagogia ativa, pedagogia da essência versus pedagogia da existência, pedagogia bancária versus pedagogia dialógica, pedagogia teórica versus pedagogia prática, pedagogias do ensino versus pedagogias da aprendizagem. E, dominando todo o panorama e, em certo sentido, englobando as demais oposições, pedagogia tradicional versus pedagogia nova.

Cumprido, pois, conforme a indicação de Gramsci, ultrapassar essa fase romântica e entrar na fase clássica. Com efeito, é a partir dos fins da educação que devemos elaborar os processos e as formas, isto é, encontrar a teoria justa que nos permita conduzir o processo educativo numa visão crítica historicamente fundamentada.

É nessa direção que tem caminhado a pedagogia histórico-crítica. Atualmente essa tendência continua em desenvolvimento, do que dão mostras a realização, em dezembro de 2009, do Seminário “Pedagogia histórico-crítica: 30 anos” na UNESP de Araraquara (MARSIGLIA, 2010) e o Congresso “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil”, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em junho de 2012.

A vitalidade da pedagogia histórico-crítica revelada pelos eventos mencionados vem, ainda, se manifestando em novas produções. Constitui, de fato, um trabalho coletivo desenvolvido por pesquisadores de diferentes instituições espalhadas pelas várias regiões e estados do país. Tal trabalho incide sobre aspectos propriamente teóricos compreendendo os fundamentos histórico-filosóficos, psicológicos e didáticos da pedagogia histórico-crítica assim como sobre aspectos práticos explicitando as contribuições da pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento da educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A base teórica da pedagogia histórico-crítica parte do entendimento da formulação contida no “método da economia política” (MARX, 1973, P. 228-240). Nesse texto o movimento que vai da síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Com base nessa orientação a pedagogia histórico-crítica procurou construir uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiva nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos

do trabalho pedagógico. Ora, o termo “catarse”, que denomina o quarto passo do método proposto, constitui o momento culminante do processo pedagógico, sendo entendido na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53).

Portanto, as fontes específicas da pedagogia histórico-crítica se reportam às matrizes teóricas do materialismo histórico representadas, basicamente, por Marx e Gramsci. Desde sua primeira formulação, na virada dos anos de 1970 para 1980 até o momento atual, essa corrente vem seguindo a orientação gramsciana que toma o marxismo em termos ortodoxos, conforme o entendimento de que a “filosofia da práxis” é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados. Não necessita, pois, de muletas, quer dizer, não precisa ser complementada por outras teorias. A leitura que Gramsci faz de Marx é uma leitura ortodoxa, isto é, fiel ao espírito da teoria original. Acrescenta, porém, que não se trata de uma ortodoxia à moda religiosa que estiola a doutrina enrijecendo-a e tornando-a impermeável às transformações históricas. Trata-se de uma ortodoxia do método. Assim como Marx exercitou à exaustão o método da análise concreta de situações concretas debruçando-se sobre o processo de nascimento, desenvolvimento, transformações e possível superação do capitalismo, mantendo-se atento a todos os acontecimentos importantes de sua época, cabe, conforme o entende Gramsci, dar continuidade a esse procedimento enfrentando com a mesma diretriz metodológica as novas questões que a nova situação histórica vem colocando.

É essa mesma orientação que, inspirada em Gramsci, a pedagogia histórico-crítica vem procurando seguir no campo da educação brasileira, consciente de todas as limitações que é necessário enfrentar e superar para levar a bom termo essa empreitada. Mantendo-se fiel a essa diretriz, essa pedagogia atravessou toda a década de 1990 e ingressou no século XXI imune ao canto de sereia das novas pedagogias que, beneficiadas com uma avalanche de publicações e pela grande divulgação na mídia, vêm exercendo razoável poder de atração nas mentes dos educadores, mesmo entre aqueles que, na década de 1980, integravam as correntes contra-hegemônicas. A retomada da contribuição de Gramsci representa um antídoto importante na resistência a esse poder de atração. Trata-se de uma resistência ativa porque não se limita a efetuar a crítica mostrando os limites, insuficiências e equívocos das teorias hoje hegemônicas.

Vai além, formulando uma teoria capaz de orientar a prática dos educadores numa direção transformadora.

Referências Bibliográficas:

ALTHUSSER, Louis (s.d.). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola (2000). “Escola Plural: a função de uma utopia”. In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd.

FREITAG, Bárbara (1977). *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Edart.

GRAMSCI, Antonio (1975a). *Quaderni del carcere* (edizione critica dell’Istituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana), 4 vol. Torino: Einaudi.

GRAMSCI, Antonio (1975b). *L’Ordine nuovo (1919-1920)*. Torino: Einaudi.

GRAMSCI, Antonio (1978). *A Concepção dialética da história*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRISONI, Dominique & MAGGIORI, Robert (1973). *Lire Gramsci*. Paris: Éditions Universitaires.

GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara (1993). *Construtivismo pós-piagetiano*. Petrópolis: Vozes.

JESUS, Antonio Tavares (1989). *Educação e egemonia no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo/Campinas: Cortez/Ed.UNICAMP.

JESUS, Antonio Tavares (1998). *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas: Autores Associados.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão [Org.] (2011). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados.

MARX, Karl (1973). *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa.

MOCHCOVITCH, Luna Galano (1988). *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática.

- NOSELLA, Paolo (2004). *A escola de Gramsci*, 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- OLIVEIRA, Betty Antunes (1980). *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- ROMÃO, J. Eustáquio e GADOTTI, Moacir (1994). *Projeto da escola cidadã*. São Paulo: I.P.F.
- ROMÃO, José Eustáquio (2002b). “Escola Cidadã no Século XXI”. In: I Congresso Brasileiro de Educação. Fortaleza: Anais, v. 1, p. 50-69.
- SAVIANI, Dermeval (2009). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, 18ª ed. Campinas: Autores Associados.
- SOARES, Rosemary Dore (2000). *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí: Unijuí.
- VIEIRA, Carlos Eduardo (1999). *Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci*. São Paulo: PUC-SP, Tese de doutorado.