

Escola unitária e hegemonia: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci

Unitary school and hegemony: The inseparability between education and politics in the thought of Antonio Gramsci

Bráulio Loureiro
br.loureiro11@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar as dimensões político-educacionais da proposta de escola unitária de Antonio Gramsci, ou seja, compreendê-la a partir da totalidade política na qual se insere: a luta de classes e a construção da hegemonia do proletariado. Polemizando com as análises que, de algum modo, despolitizam a proposta educacional de Gramsci, desvinculando-a do propósito revolucionário a que responde, acreditamos que Gramsci observa na edificação de uma escola única, de cultural geral e organicamente vinculada ao trabalho, importante instrumento para a tarefa de romper com a divisão do conhecimento imposta pela sociedade de classes. Com isso, a partir de revisão bibliográfica e análise do caderno 12, denominado "Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais", o presente artigo identifica na escola de Gramsci elementos que indicam que a adoção do princípio unitário liga-se necessariamente à supressão da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e da cisão entre dirigidos e dirigentes.

Palavras-chave: educação, escola unitária, política, hegemonia, Gramsci.

Abstract: This article analyzes the political and educational dimensions of Antonio Gramsci's proposal of a unitary school, understanding it from the totality in which it occurs: the class struggle and the construction of the hegemony of the proletariat. It challenges the analyses that somehow depoliticize Gramsci's educational proposal by divesting it of its revolutionary purpose. The author believes that Gramsci saw in the construction of a unitary school linked to work an important tool for the task of breaking with the division of knowledge imposed by class society. Thus, based on a review and analysis of notebook # 12, "Notes and Loose Jottings for a Group of Essays on the History of Intellectuals", this article identifies in the unitary school evidence that the adoption of the unitary principle is necessarily connected to the abolition of the dichotomy between manual and intellectual work and the division between leaders and led.

Key words: education, unitary school, politics, hegemony, Gramsci.

Introdução

Pode-se dizer que as formulações teóricas de Gramsci, principalmente no que diz respeito às questões cul-

turais e educacionais, encontram-se intimamente vinculadas ao objetivo de construção da *hegemonia do proletariado*. Em termos gerais, segundo Schlesener (1992) e Gruppi (1978),

hegemonia em Gramsci representa a capacidade de *direção e condução* de uma classe social sobre os demais grupos sociais. Esse domínio é constituído não apenas pela força,

mas principalmente pelo consentimento, ou seja, pela capacidade de um grupo social e seus intelectuais tornarem gerais seus interesses. É a partir disso que Gramsci se debruça sobre as questões educacionais, já que *consenso* se relaciona intimamente com cultura. Os esforços para a construção de um projeto educacional socialista, pautado na noção de escola unitária, se confundem com os objetivos de transformação estrutural da ordem capitalista.

Gramsci atualiza o pensamento marxista. Considerando a relação dialética entre base material e consciência, o filósofo italiano observa na organização da cultura dos grupos sociais subalternos um ponto de fundamental importância para a pretendida transformação social revolucionária. Suas preocupações com o espaço escolar e suas funções hegemônicas de divisão do conhecimento devem necessariamente ser compreendidas atreladas aos objetivos de contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos trabalhadores, condição necessária tanto para o processo revolucionário quanto para a estruturação da futura organização social socialista.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo geral, por meio de revisão bibliográfica (pautada, principalmente, na análise do *Caderno 12*, de Antonio Gramsci, intitulado *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*), expor e analisar a proposta de escola unitária em Gramsci a partir de seus vínculos com a organização da hegemonia do proletariado.

A escola unitária

A elaboração da proposta de um *princípio unitário* a ser aplicado na escola se deu a partir de um problema diagnosticado por Gramsci no contexto italiano: o nocivo processo

de fragmentação educacional marcado pela multiplicação de escolas de diferentes níveis, voltadas para específicos ramos técnico-profissionais (em grande medida *não manuais*) e com objetivos de satisfação das necessidades imediatas da produção capitalista. Essa situação, além de impossibilitar o substantivo, amplo e unificado desenvolvimento cultural italiano, aprofundava a divisão do conhecimento entre classe dominante e trabalhadores. A difusão dos novos estabelecimentos de ensino profissional e a dualidade já presente na escola tradicional italiana implicavam a fragmentação do conhecimento e o reforço da organização social baseada na apropriação privada da riqueza socialmente produzida (Gramsci, 2004).

A crítica de Gramsci se dirige especificamente à reforma educacional que acontecia na Itália de 1923, uma reforma conduzida pelo filósofo Giovanni Gentile, ministro da Instrução Pública de Benito Mussolini. A chamada *Reforma Gentile* foi marcada pelo reforço da dualidade escolar a partir da afirmação do ensino humanista como privilégio das classes dominantes e da reformulação/superficialização da escola técnica já existente. A concepção neoidealista de Gentile aplicada à educação era útil aos objetivos políticos aos quais respondia. A reforma educacional conduzida pelo Ministro cumpria a função de reproduzir a ordem social desejada pelo fascismo, pautada na manutenção da divisão classista da escola. Além disso, visando edificar um clima cultural favorável à ditadura de Mussolini, a escola deveria difundir noções ligadas ao nacionalismo, ao patriotismo e ao incondicional respeito pelas regras e normas do Estado.

A proposta de escola unitária de Gramsci também pode ser compreendida como resposta à *escola nova* e à *escola única do trabalho* (conduzida por Lênin na Rússia). Num contexto

de pressão popular e crise da escola tradicional (que não conseguia mais responder satisfatoriamente às necessidades do desenvolvimento capitalista), a proposta escolanovista impulsionava e norteava, nas primeiras décadas do século XX, reformas educacionais em países da Europa e do continente americano.

Para Gramsci, a proposta educacional escolanovista representava um momento da luta de classes. Isso porque sua motivação política essencial era a de contenção da concretização completa das demandas socialistas. A escola nova incluiu, em sua proposta pedagógica, demandas populares a fim de superar a criticada escola tradicional. No entanto, adequou e submeteu tais demandas à lógica da conservação da ordem político-cultural vigente. Em resumo, a burguesia formulou sua proposta de escola laica, pública, gratuita e ligada ao trabalho como forma de satisfazer a pressão popular pela democratização escolar. Segundo Soares (2000, p. 438),

[t]rata-se de acolher o mais avançado, sim, mas para manter o mais atrasado. Garantir a direção burguesa significa assegurar a divisão classista da sociedade impedindo que a “escola única” se concretize. Por isso, será necessário encontrar nas ciências então em desenvolvimento – fisiologia, psicologia, sociologia – elementos para “justificar” diferenciações sociais ainda reproduzidas na escola. Esse é o sentido da “revolução copernicana” do escolanovismo, expressando a hegemonia ético-política da burguesia.

É importante expor que Gramsci não desprezou os elementos progressistas (por exemplo, a noção de escola ativa) trazidos pela escola nova, mas, ao afirmar a necessidade de da instauração de um princípio unitário na formação educacional dos indivíduos, ele acabou polemizando com a proposta de escola nova, pois compreendia *atividade* de modo mais

amplo, como mediação entre teoria e prática (Soares, 2000).

A respeito do desenvolvimento industrial italiano e suas demandas, Gramsci percebeu que, além de difundirem uma gama de escolas segmentadas, resultaram na redução do número de instituições escolares com características humanistas, *desinteressadas* e com a tarefa de desenvolver nos indivíduos (ainda que das classes dirigentes) uma ampla base de conhecimentos gerais. O pensador italiano reconhecia que a tradicional escola italiana era oligárquica e tinha como finalidade política a formação e reprodução dos grupos sociais dominantes. Contudo, esse fato não deveria resultar necessariamente em crítica ao seu modelo de ensino. O problema não estava na forma de ensino da escola tradicional, mas no fato de que a educação e a escola destinadas aos trabalhadores diferiam das destinadas à elite. Para Gramsci (2004, p. 49),

[a] escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

A fim de dissolver a *trama* evidenciada no trecho acima, Gramsci propôs uma organização educacional em que a escola fosse única, unitária e com a finalidade de desenvolver as capacidades intelectuais e práticas dos jovens. De acordo com Gramsci (2004, p. 33), a solução do problema político-educacional italiano passava pela edificação de uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibrasse de modo justo o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. A adoção do princípio unitário na educação e o desenvolvimento da escola unitária possibilitariam um equilíbrio no desenvolvimento do aluno com relação ao trabalho manual e intelectual.¹ Somente após ter acesso (mediante formação humanista geral) aos conhecimentos produzidos pelo homem, bem como desenvolvido sólida consciência moral e social, o jovem aluno poderia se especializar técnica e profissionalmente. O princípio unitário compreende trabalho como *atividade criadora*. Assim, o objetivo de Gramsci consistiu em construir “[...] uma escola que formasse a nova geração de produtores, isto é, uma escola que preparasse técnicos que não fossem apenas executores mecânicos, mas que dominassem a sua arte ao adquirir o saber sobre a técnica, seus limites e possibilidades” (Schlesener, 2002, p. 68).

O princípio unitário aplicado à escola tinha como finalidade *articular* formação profissional e educação humanista. Segundo Jesus (2005, p. 58), “[a] escola única rein-

tegrará a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana geral, isto é, a profissionalização e a formação humana integral se encontrarão no homem como uma necessidade dos tempos modernos”. A escola unitária levaria os estudantes a um grau de conhecimento e autonomia criativa que os deixaria aptos a se inserirem com consciência histórica e política no mundo do trabalho e na vida social. O objetivo seria formar um novo tipo de homem, marcado tanto pela capacidade de realizar uma função específica quanto pela noção a respeito da estrutura histórico-social na qual está inserido. Um indivíduo que fosse, ao mesmo tempo, *especialista* (elemento de sua inserção produtiva na sociedade) e *dirigente* (elemento que expressa seu desenvolvimento intelectual, sua autonomia de pensamento e sua capacidade de dirigir). Nas palavras de Gramsci (2004, p. 53):

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momento dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

A escola burguesa é organizada politicamente para conter o desenvolvimento desse nexos *especialista-político* no âmbito dos grupos sociais subalternos. Com isso, exerce sua função hegemônica de formação do aluno-trabalhador para a posição subalterna que lhe caberá na sociedade. Gramsci,

¹ É possível pensar a proposta escolar de Gramsci tanto como um programa educacional a ser aplicado num período de transição revolucionária quanto como um *norte* para a elaboração de propostas a serem colocadas em disputa ainda no contexto de dominação capitalista.

observando que a classe operária italiana ainda não possuía o desenvolvimento cultural necessário para a conquista da hegemonia, dedica-se a propor os caminhos pelos quais passaria o processo de construção de uma nova cultura. Nesse sentido, sua proposta de escola unitária tem por objetivo a formação de dirigentes, contribuindo para a construção *contra-hegemônica*, cuja finalidade essencial é, no embate cotidiano contra as manifestações hegemônicas burguesas, fazer do proletariado *classe dirigente*.

A escola unitária corresponderia ao que hoje são os níveis primário e médio. Gramsci a divide em uma etapa básica e uma etapa média. Os três ou quatro anos iniciais deveriam tratar, além de princípios básicos de escrita, leitura e conhecimentos históricos e geográficos, das noções primárias do Estado e da sociedade, buscando, principalmente, contrapor concepções folclóricas da realidade (Gramsci, 2004). Seria o momento de se construir uma ampla e necessária base de conhecimentos gerais.

A organização da segunda etapa da escola unitária responderia diretamente a outro problema diagnosticado por Gramsci: a passagem da escola média para a esfera universitária. Para Gramsci (2004), essa passagem se dava de um contexto marcado pelo ensino dogmático e pautado na memorização para uma etapa marcada pelo trabalho autônomo, baseada na autodisciplina e na capacidade criativa do estudante. É pensando em tal situação que o autor propõe que a última etapa da escola unitária tenha como tarefa o desenvolvimento dessa autonomia e autodis-

ciplina, bem como dos princípios fundamentais do humanismo. Seria por meio do desenvolvimento de tais fundamentos que a *passagem média-superior* se realizaria de modo *saudável*, fazendo com que o estudante, após adquirir ampla formação e desenvolver potencialidades através do trabalho como princípio educativo, pudesse optar com maturidade e condições para a atividade na qual pretendia se especializar.²

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora [...] (Gramsci, 2004, p. 39).

Cabe acrescentar que Gramsci, pensando na organização escolar ideal para o período de transição socialista, observa na ideia de trabalho com princípio educativo a possibilidade de suprimir a histórica distinção no processo de trabalho entre *concepção* e *execução*, entre ciência e técnica. Vale ressaltar que o trabalho como princípio educativo não consiste na junção mecânica entre escola e trabalho manual. Também não se trata do trabalho alienado capitalista. Trata-se de trazer para o centro norteador do processo educativo o trabalho como atividade criativa que transforma a natureza e o próprio homem. Desse modo, a união orgânica entre escola e trabalho estaria na dimensão do método (Nosella, 1992), da compreensão ampla de que é a partir da unidade

entre o pensar e o executar que o homem se constrói.

A relação entre escola e trabalho na proposta de escola unitária não pode ser confundida com os princípios presentes nas experiências e propostas politécnicas. Estas aproximaram o trabalho da escola conservando a separação mecânica entre teoria e prática. A proposta politécnica posta em prática por Lênin no âmbito do socialismo real foi marcada por um *positivismo* político-educacional que acabou por enfatizar a técnica, a máquina, e não o homem e os caminhos que poderiam levá-lo a um amplo desenvolvimento cultural. Gramsci buscou superar a proposta de *escola única do trabalho* desenvolvida por Lênin e outros intelectuais no contexto revolucionário na Rússia. Tal proposta, limitando-se a responder às exigências imediatas do processo revolucionário, acabou por restringir o conceito de trabalho, vinculando-o exclusivamente ao campo industrial, prejudicando as possibilidades de vínculo orgânico entre trabalho manual e intelectual, bem como a construção de um projeto cultural mais amplo ligado aos grupos sociais subalternos (Soares, 2000).

A fórmula pedagógica exposta por Marx, baseada na fusão orgânica entre educação física, intelectual e tecnológica, traz de mais importante a noção de *unidade*. A escola de Gramsci é *unitária* justamente porque transcende a separação entre teoria e prática e compreende um princípio que norteará o processo amplo de formação humana e supressão da divisão classista da escola e da sociedade. Para Nosella (2007, p. 148, grifo do autor),

² Essa segunda fase duraria aproximadamente seis anos, de modo que, aos 16 anos, a escola unitária estaria concluída pelo aluno. As atividades da escola unitária se dariam em tempo integral e se baseariam numa metodologia coletiva de estudos.

Marx foi mestre de método quando afirmou que o trabalho burguês é historicamente determinado. Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx, o *trabalho é fundamentalmente interação dos homens entre si e com a natureza*. Por isso, a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem.

Gramsci se apega à velha escola italiana para exemplificar um princípio educativo que deveria ser ampliado para os trabalhadores. Nessa escola, o estudo das línguas latina e grega cumpria importante função ao trazer consigo o conhecimento histórico-político e construir um processo educacional pautado no ideal humanista. O *desinteresse* desse modelo de organização educacional constituía-se como fundamental na medida em que os conceitos e as noções aprendidas não tinham uma finalidade útil imediata, mas representavam a construção de um conhecimento geral a fim de absorver o legado cultural deixado pela história e pelo passado. “Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo [...]” (Gramsci, 2004, p. 46). Para Gramsci, os jovens deveriam desenvolver capacidades e hábitos desde as fases iniciais da escola, desde a infância e a adolescência; capacidades que se relacionam com o modo de estudar, de examinar de-

terminado objeto e de compreender determinados fenômenos.

Gramsci direciona ao *Estado* as responsabilidades por prover as condições necessárias para a materialização da proposta de escola unitária. Essas condições passariam pela ampliação radical do quadro de docentes, pela construção de prédios e instalações que acolhessem estudantes em tempo integral, dispondo de restaurantes, bibliotecas, dormitórios, salas de aula para diferentes situações, entre outras.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas (Gramsci, 2004, p. 36).

É importante expor que a proposta de escola unitária de Gramsci se insere numa esfera maior, na qual o princípio unitário deveria se fazer presente em todas as instituições/ organizações de cultura.

Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional – que se expressa, sobretudo, na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual – com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho (Gramsci, 2004, p. 41).

Gramsci compreendia cultura como *criação histórica* produzida pelos indivíduos e grupos sociais. Cultura, estando vinculada à economia e à política e respondendo

ao objetivo maior de transformação social, representava nas reflexões de Gramsci a construção de uma identidade de classe entre os trabalhadores, pois “[a] partir de *sua organização política*, os trabalhadores explicitam *sua concepção de mundo* e solidificam suas lutas” (Schlesener, 2002, p. 49, grifo nosso). O desenvolvimento cultural estaria ligado ao processo de organização da consciência dos trabalhadores, uma consciência organizada no âmbito da ação política diária e que dialeticamente resultaria em nova subjetividade, ancorada em novas noções e experiências de liberdade, individualidade e organização.

Gramsci procurou mostrar aos trabalhadores que a luta política implicava a renovação cultural como expressão de uma consciência organizada. Era necessário que os trabalhadores participassem do patrimônio cultural produzido, retomassem-no e o redefinissem por meio de um trabalho sistemático em associações de cultura, fábricas, jornais, sindicatos, partido, instituições onde se podia produzir uma nova cultura, sempre no processo de construção de uma nova ordem social (Schlesener, 2002, p. 10).

Portanto, é importante reforçar que não é apenas a escola que teria um caráter unitário, mas todos os espaços de cultura, de modo que os objetivos presentes na introdução do princípio unitário (supressão da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e unidade entre intelectuais e povo) permeariam toda a vida social.

Hegemonia: a unidade entre educação e política

Gramsci pensa a educação e a escola vinculando-as ao conceito de trabalho como categoria histórica, como trabalho criador, para que o princípio educativo universal do

trabalho transforme a tradicional divisão do conhecimento. Em Manacorda (1990), para Gramsci o processo educativo de formação do homem exige um princípio educativo que considere o trabalho industrial, que se apresente a partir da união entre escola de cultura e de trabalho. De acordo com Nosella (1992, p. 127),

[o] trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico. Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressão da busca de liberdade por parte do homem.

Gramsci busca, via trabalho, atingir a liberdade concreta e histórica, pois é somente pensando a relação orgânica entre homem e natureza que se podem buscar a emancipação dos trabalhadores e a abolição da sociedade de classes. A politização da produção representa, para Gramsci, fator fundamental no processo de transformação estrutural da ordem vigente. As experiências vividas pelo pensador italiano no âmbito dos conselhos de fábrica em 1919 e 1920, na cidade de Turim, contribuíram em grande medida para a construção do seu conceito de revolução. A supressão da sociedade de classes teria que resultar da auto-organização dos trabalhadores, ou seja, a construção da nova ordem responderia ao movimento criador de formas efetivamente solidárias de organização do trabalho no campo e na cidade. Com isso, para Gramsci, as associações e organizações fundadas pelos próprios trabalhadores e o movimento gerado por essas experiências é que deveriam guiar os rumos do processo revolucionário.

Segundo Schlesener (2002, p. 113), em Gramsci,

[o] partido tem uma função cultural e de incentivo ao processo revolucionário, mas “não pode ser concebido como a forma deste processo, forma maleável e plasmável ao arbítrio dos dirigentes”. [...] O partido tem a função, enfim, de preparar as classes trabalhadoras para o exercício do poder harmonizando as forças organizadas nos vários setores da produção, mas sem desrespeitar a autonomia das instituições espontâneas das massas.

A nova ordem social seria construída na prática cotidiana dos trabalhadores, na educação e na solidariedade de classe resultantes do trabalho coletivo e auto-organizado. Rompe-se aqui com a mecânica noção de que seria necessário aguardar a *tomada do poder* para que se iniciasse a edificação de uma nova sociabilidade. Entendemos que, para Gramsci, a tomada do poder é *expressão* das experiências antagônicas ao capital e ao Estado.

O trabalho como princípio educativo e a proposta de escola unitária seriam o meio de se criar um tipo de homem que fosse também dirigente; um intelectual organicamente vinculado aos estratos sociais subordinados e capaz de atuar de modo a contribuir para tal politização e controle da produção, para a organização do proletariado e do conjunto dos grupos sociais subalternos.

É a partir disso que as preocupações de Gramsci com a *escola* ligam-se ao processo de formação educacional e elevação cultural dos grupos sociais subalternos e à construção/organização da hegemonia do proletariado. Essa hegemonia pode ser compreendida, segundo Gramsci (1987, 2007), como capacidade do proletariado em mobilizar os demais estratos sociais subalternos numa ampla luta contra o Estado burguês. Aqui, vale ressaltar que se trata de uma luta que se enraíza

na estrutura econômica e dialeticamente estabelece relações com a subjetividade. É a partir da compreensão da natureza dialética desse movimento (refutando aqui interpretações subjetivistas e/ou culturalistas) que o autor pensa a construção de uma base social que sustente o Estado operário e faça da revolução socialista uma radical e abrangente mudança político-econômica e cultural. E nesse processo, a escola e os demais organismos de cultura representam espaços estratégicos.

A construção dessa base social, que envolve o desenvolvimento da consciência no universo dos grupos sociais subalternos, desperta em Gramsci profundo interesse pelo processo social que pode levar ao nexos entre intelectuais e povo e à consequente elaboração de uma consciência criticamente unificada e organizada, uma nova cultura construída sobre o senso comum. Gruppi (1978, p. 68), em referência a Gramsci, afirma:

Sua atenção, desse modo, volta-se ainda para os jornais locais, para os pequenos episódicos de cultura local, para todas as manifestações do folclore. É preciso estudar o modo pelo qual se expressa uma consciência ainda subalterna; deve ser levado em consideração o elemento de espontaneidade relativa nela presente [...].

A educação se liga à hegemonia na medida em que ideologia significa visão ou concepção de mundo vinculada a um grupo social específico. Como a *dominação/condução* é composta por coerção e consentimento, no momento em que a hegemonia moral e intelectual se desfaz, resta à classe dominante apenas o poder da força, sem coesão subjetiva que sustente a hegemonia. Isso faz com que o processo educacional (e no caso deste artigo, a escola unitária) seja um estratégico componente para a formação de intelectuais organicamente vinculados à

classe trabalhadora. Para Gramsci, o intelectual é um criador e um difusor, um construtor da hegemonia.

[...] a sociedade civil exerce a hegemonia ao nível da cultura e da ideologia. Esta é a função por meio da qual uma classe obtém o apoio ou o consentimento das outras classes e conduz a sociedade. Para tanto, esta classe deve difundir amplamente seus valores e visão de mundo. Assim, a ideologia exerce um papel-chave e a hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica. No caminho para a conquista do poder, o estágio mais estratégico vem ser a luta ideológica (Gomes, 1994, p. 57).

Percebendo a impossibilidade de se propor a socialização do saber sem se voltar para a estrutura econômica, que de modo dialético determina a configuração das demais esferas da atividade humana, Gramsci elaborou sua proposta de *escola unitária* a partir de um estreito vínculo com a atividade revolucionária mais ampla e ligada ao mundo do trabalho. As necessárias mudanças identificadas por ele no âmbito da escola não respondiam a defeitos remediáveis de um sistema educacional específico, mas sim aos limites da própria ordem vigente. Segundo Schlesener (2002, p. 73), para Gramsci, “[c]onseguir estas mudanças exigia organização e luta dos trabalhadores, porque não era somente uma questão de direito, mas também de força”.

Gramsci demonstra que parte do antagonismo estrutural burguesia/proletariado para propor uma nova organização e um novo princípio para a escola e para os organismos de cultura. A proposta de escola unitária é política, pois pretende suprimir a divisão entre trabalho manual e intelectual, o que possibilitaria aos trabalhadores e seus filhos a superação sadia daquilo que o autor chama de *processo de adaptação*

psicofísico ao estudo, ao trabalho intelectual (Gramsci, 2004). Podemos afirmar que esta preocupação revela a unidade entre educação e política em Gramsci, já que o objetivo é “[...] criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas [...]” (Gramsci, 2004, p. 52).

Considerações finais

Como argumentamos até aqui, é dentro da construção revolucionária que Gramsci propõe uma organização político-educacional pautada no princípio unitário. Acreditando na edificação da hegemonia do proletariado também a partir do espaço escolar, o pensador italiano elabora sua proposta de escola unitária com o objetivo de contribuir para que os trabalhadores desenvolvam autonomia de pensamento e adquiram a consciência de seu papel histórico. Essa consciência, definida por Mészáros (2008, p. 72) como *consciência de classe necessária*, consiste na “[...] consciência do trabalhador de seu ser social enquanto ser enquistado no antagonismo estrutural necessário da sociedade capitalista, em oposição à contingência da consciência de grupo que percebe somente uma parte mais ou menos limitada da confrontação global”.

É a partir do vínculo entre *escola, educação, consciência e hegemonia* que Gramsci se preocupa com a organização escolar. O desenvolvimento intelectual e moral do conjunto dos grupos sociais subalternos representaria a base capaz de sustentar a revolução e a organização social socialista. A partir da escola, o filósofo italiano busca a socialização do conhecimento produzido pelo homem ao longo de sua história sem distinções. A escola, mediante o princípio educativo do trabalho,

possui o objetivo de desenvolver as faculdades de cada indivíduo, libertando-o da ignorância sustentada pelas dimensões destrutivas e alienantes do sistema do capital. O combate à fragmentação do conhecimento, bem como a elaboração de uma proposta unitária de escola, é parte fundamental para a libertação dos trabalhadores dos mecanismos materiais e subjetivos que fazem com que o consenso e a dominação burguesa se mantenham.

Analisar politicamente a proposta de escola unitária em Gramsci se faz importante e atual na medida em que são inúmeros os debates e discussões sobre a atual reforma educacional empreendida pelo capitalismo neoliberal. No atual contexto, marcado pela crise estrutural do capital (Mészáros, 2002), a burguesia e seus intelectuais precisam responder tanto à reestruturação da produção quanto ao acirramento das contradições sociais. O desenvolvimento tecnológico exige trabalhadores educados para a dinâmica flexível da esfera produtiva; por outro lado, o desemprego estrutural e a acentuação da desigualdade socioeconômica reivindicam indivíduos educados para o trabalho precário e para a *naturalização* do quadro político-social vigente.

A reforma educacional neoliberal que se materializa no Brasil a partir de 1990 respondeu à tendência educacional global elaborada com a contribuição de organismos internacionais. O Banco Mundial, mais precisamente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, assumiu-se como instituição responsável por empreender um processo de reforma educacional nos países periféricos. Ancorado no argumento de que o desenvolvimento dos Estados dependia da qualificação e produtividade de seus trabalhadores, o Banco afirmou que a reforma educacional proposta

resultaria em mais desenvolvimento econômico e menos pobreza (Banco Mundial, 1996).

O documento que contém os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (PCNEM), como expressão dessa reforma, coloca como finalidade do Ensino Médio “[a] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1999, p. 33, grifo nosso). No item chamado *O Ensino Médio no mundo: uma transformação acelerada*, o documento expõe:

O desafio de ampliar a cobertura do Ensino Médio ocorre no Brasil ao mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares. Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integridades são também as *competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras* (Brasil, 1999, p. 58, grifo nosso).

Os PCNEM vinculam estreitamente a atividade educacional às exigências do campo produtivo. O trabalho é compreendido em sua dimensão mais restrita. Os alunos

devem se adaptar com flexibilidade ao trabalho alienado capitalista. Identifica-se de modo nocivo *desenvolvimento humano* e aquisição de *competências* para o trabalho flexível *pós-fordista*. Os conhecimentos não estariam mais na esfera dos conteúdos científicos tradicionais, mas no âmbito das competências, habilidades desenvolvidas a fim de preparar o estudante para as exigências do trabalho e da vida em tempos de *globalização*.

A supremacia das competências (que nada mais são do que saberes e fazeres necessários para formação de um trabalhador adaptado ao contexto de acumulação flexível) encontra-se muito distante da proposta gramsciana de educação pelo trabalho. Ela evidencia um processo de intensificação da divisão do conhecimento, pois superficializa a educação fornecida às classes subalternas. O Estado capitalista, ao educar o aluno-trabalhador majoritariamente através de restritas noções úteis ao mercado, amplia sua capacidade de hegemonia na medida em que reproduz força de trabalho e restringe as possibilidades de educação e reflexão no âmbito dos grupos sociais subordinados.

Defender a proposta de escola unitária significa se colocar contra propostas e políticas educacionais que pretendam (apesar do discurso muitas vezes sedutor) manter o quadro estrutural de subordinação do trabalho ao capital. Como vimos, Gramsci observa no trabalho a humanização do homem. Portanto, a luta por uma escola unitária se confunde com a luta pela supressão da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e, conseqüentemente, pela superação da sociedade de classes. Nesse sentido, evidenciar as formulações de Gramsci sobre educação pode contribuir para esclarecer que os caminhos necessários para a melhoria da escola também

passam pela alteração estrutural das condições político-econômicas vigentes.

Uma análise que relacione a proposta de escola unitária à totalidade na qual esta se insere torna-se necessária, pois busca politizar o debate educacional. Nota-se que nos dias atuais, tanto na mídia quanto nos discursos de parlamentares e governantes, a educação consistiria na solução para praticamente todos os problemas da sociedade. Isso naturaliza as relações sociais e despolitiza a economia capitalista. Se as soluções para as questões educacionais estiverem sempre dentro das próprias medidas educacionais, não considerando que a economia capitalista consiste numa relação política fundamental entre proprietários e não-proprietários, melhorias substantivas que rompam com a divisão do conhecimento não ocorrerão. E aqui caber afirmar novamente que é justamente a partir dessa noção estrutural que Gramsci pensa as possibilidades existentes dentro do espaço escolar.

Referências

- BANCO MUNDIAL. 1996. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, 194 p. Disponível: <http://www.fedepsp.org.br/documentos.htm>; acesso em: 07/01/2011.
- BRASIL. 1999. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, MEC/SEMTEC, 109 p.
- GOMES, A.C. 1994. *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo, EPU, 164 p.
- GRAMSCI, A. 1987. *A questão meridional*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 165 p.
- GRAMSCI, A. 2004. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: A. GRAMSCI, *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 2, p. 15-53.
- GRAMSCI, A. 2007. Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: A. GRAMSCI, *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol. 3, p. 13-115.

- GRUPPI, L. 1978. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro, Graal, 143 p.
- JESUS, A.T. 2005. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas, Autores Associados, 129 p.
- MANACORDA, M.A. 1990. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas, 288 p.
- MÉSZÁROS, I. 2008. *Filosofia, Ideologia e Ciência Social*. São Paulo, Boitempo, 238 p.
- MÉSZÁROS, I. 2002. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo, Boitempo, 1104 p.
- NOSELLA, P. 1992. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas, 208 p.
- NOSELLA, P. 2007. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34):137-181. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100011>
- SCHLESENER, A.H. 1992. *Hegemonia e cultura: Gramsci*. Curitiba, Ed. UFPR, 98 p.
- SCHLESENER, A.H. 2002. *Revolução e cultura em Gramsci*. Curitiba, Ed. UFPR, 207 p.
- SOARES, R.D. 2000. *A concepção gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 488 p.

Submetido em: 23/08/2010

Aceito em: 07/03/2011

Bráulio Loureiro
Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Rua Cora Coralina, Cidade Universitária
13083-896, Campinas, SP, Brasil