

Bruno Ribeiro da Silva
Monica Ribeiro da Silva



Referenciais teóricos para um
currículo inclusivo: construindo a
Escola Unitária

**Bruno Ribeiro da Silva
Monica Ribeiro da Silva**

Referenciais teóricos para um currículo inclusivo: construindo a Escola Unitária

1º Edição

Gráfica Print
Cuiabá/MT
Maio 2018

DIRETORIA EXECUTIVA

Presidente: Henrique Lopes do Nascimento (Alta Floresta)
Vice-presidente: Jocilene Barboza dos Santos (Cuiabá)
Secretaria Geral: Miriam Ferreira Botelho (Rosário D'Oeste)
1ª Secretária: Catarina Francisca (Nobres)
Secretaria de Finanças: Orlando Francisco (Cuiabá)
1ª Sec. de Finanças: Dirceu Blanski (Alta Floresta)
Secretaria de Comunicação: Gilmar Soares Ferreira (Várzea Grande)
Sec. Adjunta de Comunicação: Edevaldo José dos Santos (Primavera do Leste)
Secretaria de Cultura: Leilane Cristina Borges (Várzea Grande)
Secretaria Adjunta de Cultura: Luiz Bezerra Matos (Alta Floresta)
Secretaria de Políticas Educacionais: Guelda Cristina de Oliveira Andrade (Pontes e Lacerda)
Sec. Adjunta de Políticas Educacionais: Maria Luiza Bartmeyer Zanirato (Cuiabá)
Secretaria de Formação Sindical: João Eudes Anunciação (Rondonópolis)
Secretaria Adjunta de Formação Sindical: Sidinei de Oliveira Cardoso (Sinop)
Secretaria de Articulação Sindical: Julio César Martins Viana (Colíder)
Secretaria Adjunta de Articulação Sindical: Tânia Cristina Crivelin Jorra (Lucas do Rio Verde)
Secretaria de Redes Municipais: Alex Ferreira da Cruz (Luciara)
Secretaria Adjunta de Redes Municipais: Enos dos Reis Maria (Porto dos Gaúchos)
Sec. de Funcionários (as) da Educação – Sec. Adjunto de Funcionários (as) da Educação: Djalma Francisco de Sousa (Canabrava do Norte)
Secretaria de Assuntos Jurídicos e Legislativos: Maria Celma de Oliveira (Rondonópolis)
Secretaria Adjunta de Assuntos Jurídicos e Legislativos: Orlandir Gonçalves Cavalcante (Cáceres)
Secretaria de Infraestrutura Sindical: Edson Evangelista dos Santos (Cuiabá)
Secretaria Adjunta de Infraestrutura Sindical: Edina Martins de Oliveira (Colíder)
Secretaria de Políticas Sociais: Marli Keller (Cuiabá) (in memoriam)
Secretaria Adjunta de Políticas Sociais: Maurocir Silva (Campos de Júlio)
Secretaria de Organização Sindical: Ana Lúcia Antônia da Silva (Ribeirão Cascalheira)
Secretaria Adjunta de organização Sindical: Elionai Rodrigues Chagas Wtzcak (Sorriso)
Secretaria de Administração Sindical: Omar Cirino de Souza (Barra do Garças)
Secretaria Adjunta de Administração Sindical: Ziquidalto de Castro Rodrigues (Itiquira)
Secretaria de Seguridade Social: Edna Mahnic (Primavera do Leste)
Secretaria Adjunta de Seguridade Social: Francisca Alda Ferreira de Lima (Tangará da Serra)

POLOS REGIONAIS

Oeste I - Regional Baixada Cuiabana: Ricardo de Assis (Poconé)
Oeste II - Regional Paraguai: Edmilson José Ferreira (Cuverlândia)
Oeste III - Regional Vale do Guaporé: Edna Bernardo da Silva (Pontes e Lacerda)
Nortão I - Regional Alto Teles Pires: Fernando Alves da Silva (Peixoto de Azevedo)
Nortão II - Regional Médio Teles Pires: Francisca Ilmarli Teixeira (Alta Floresta)
Nortão III - Regional Vale do Teles Pires: Valdeir Pereira (Sinop)
Nortão IV - Regional Vale do Arinos: Rafael Nauer (Juara)
Noroeste - Regional Vale do Juruena: Carlito Pereira da Rocha (Juína)
Médio Norte I - Regional Vale do Paraguai: Antônio Márcio Pinheiro Ramos (Nova Olímpia)
Médio Norte II - Regional Alto Paraguai: Moisés de Almeida Silva (Rosário Oeste)
Leste I - Regional Vale do Araguaia: Arnaldo Rodrigues de Souza (Pontal do Araguaia)
Leste II - Regional Médio Araguaia: Ana Lúcia Antônia da Silva (Ribeirão Castalheira)
Leste III - Regional Baixo Araguaia: Lucimeire Lazara (Vila Rica)
Sul I - Regional Serra da Petrovina: Bartolomeu Basili Belmonte (Rondonópolis)
Sul II - Regional Vale do São Lourenço: Doralice Vieira de Castro (Jaciara)



Referenciais teóricos para um currículo inclusivo: construindo a Escola Unitária

© Copyright 2017 – by
Bruno Ribeiro da Silva
Monica Ribeiro da Silva

AUTORES

Bruno Ribeiro da Silva
Monica Ribeiro da Silva

TÍTULO

**Referenciais teóricos para um currículo inclusivo:
construindo a Escola Unitária**

1ª EDIÇÃO

REVISÃO

Guelda Cristina de Oliveira Andrade
Thalyta Marianne Amaral Barbosa
Mariana Dorine Cruz

FOTOS: CAPA

Edevaldo José dos Santos

DIAGRAMAÇÃO

Gonçalo Assunção Arruda

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586r

Silva, Bruno Ribeiro da.

Referenciais teóricos para um currículo inclusivo:
construindo a Escola Unitária./ Bruno Ribeiro da Silva e
Monica Ribeiro da Silva. 1ª edição. Cuiabá-MT: Print
Gráfica e Editora Ltda, 2017.

ISBN 978-85-86422-76-8

1.Educação. 2.Currículo Inclusivo. 3.Escola
Unitária. I.Silva, Monica Ribeiro da. II. Título.

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Douglas Rios (CRB1/1610)



Dedicatória

*Especialmente
aos Trabalhadores
e Trabalhadoras
da Educação de
Mato Grosso.*

SUMÁRIO

Apresentação	9
1. Antonio Gramsci: Sua vida, sua Obra	11
1.1 A base do legado gramsciano: sua vida	11
1.2 Conceitos e categorias políticas na obra do cárcere	22
2. Gramsci e a Escola Unitária	27
2.1 A Escola Unitária	27
2.2 O princípio educativo do trabalho	34
3. Pensar a escola pública a partir de Gramsci	37
3.1 A escola e a formação para autonomia intelectual e moral	38
3.2 A organização do trabalho pedagógico escolar	40
3.2.1 A articulação do trabalho pedagógico entre seus diferentes segmentos: os sujeitos da escola	41
3.2.2 A organização do trabalho pedagógico escolar: a dimensão do planejamento	43
3.2.3 A organização do trabalho pedagógico escolar: a dimensão do currículo	47
4. Afirmar os princípios da escola unitária em tempos de retrocessos	55
Referências	59

Apresentação

No presente material buscamos oferecer uma contribuição a educadores e educadoras dispostos a se debruçar sobre a difícil tarefa de conceber uma outra educação, diferente daquela dedicada quase que exclusivamente a repetir modelos tradicionalmente vinculados à reprodução da sociedade, mais do que à sua transformação. Sem dúvida, um dos pensadores que mais têm à contribuir nessa tarefa, de refletir sobre a sociedade e a educação com esses objetivos, é Antonio Gramsci.

Nos propomos com o texto a destacar a intrínseca relação entre os conceitos e ideias formulados por Gramsci e a sua experiência de vida, desde a infância até o que experimentou em Turin, na Universidade, no jornal, nos Conselhos de Fábrica e no partido político. Esse conjunto de experiências se materializa de forma intensamente refletida e analisada no conjunto da sua obra, mas especialmente nos *Cadernos* e outros materiais produzidos ao longo do tempo em que passou no Cárcere a que foi confinado nos duros tempos do fascismo italiano.

Do conjunto da obra do intelectual italiano, encontra-se em dois desses *Cadernos* as contribuições centrais para compreender o sentido do trabalho como princípio educativo e as bases da escola unitária. No Caderno de nº 12: “Os intelectuais e a organização da cultura” e no de Caderno de nº 22: “Americanismo e Fordismo”. As finalidades da escola unitária, que considera o trabalho como princípio educativo, estaria em proporcionar o conhecimento em profundidade dos processos de produção e reprodução da vida humana, sua dimensão histórica e atual, e que, desse processo formativo, resultasse o compromisso com uma outra sociedade, capaz de superar os limites da então existente. Esse processo não brotaria, no entanto, de um simples ato de vontade, mas sem esta, ele tampouco aconteceria.

Iniciamos, assim, com uma primeira seção destinada a situar mais do que uma biografia formal, as experiências de vida que se consolidaram como fundantes do pensamento gramsciano e a partir das quais se depreendem as principais ideias e conceitos. A seção de número 2 é dedicada aos conceitos-chaves para compreender o pensamento de Gramsci sobre a educação: o princípio educativo do trabalho e a escola unitária. A partir das seções anteriores, nos debruçamos sobre a tarefa de pensar a escola

brasileira da atualidade tendo por referência a contribuição teórica do autor italiano, cuidando, porém, para não fazer inferências ou proposições que deslocassem as ideias e conceitos do tempo-espaço que lhes dão sentido e significado. Por último, buscamos trazer à reflexão um contraponto que julgamos necessário: em que medida os rumos que tomam hoje as políticas para a escola pública brasileira se distanciam das possibilidades colocadas pela ideia de escola unitária?

Convidamos, assim, à leitura, na esperança de que seja esta uma contribuição que ofereça ânimo e otimismo na luta permanente pela transformação da sociedade e da educação, esforço este que, sem sombra dúvidas tem, nas contribuições originais e férteis do pensamento de Gramsci, uma fonte inesgotável.

1. Antonio Gramsci: Sua vida, sua Obra

1.1 A base do legado gramsciano: sua vida

Na curta trajetória de vida de Antonio Gramsci, nascido em 1891 e falecido em 1937, ao longo de quarenta e seis anos, cerca de dez foram de estudante universitário, combinando seus estudos com a atividade de jornalista político, escrevendo sobre os eventos que a conjuntura italiana passava, não excedendo em número de páginas não mais que três laudas, mudando isso somente quando nos cinco anos seguintes torna-se uma liderança importante no Partido Comunista da Itália (PCI), para, em seguida atravessar os seus últimos dez anos de vida na condição de preso político do regime fascista de Benito Mussolini, onde teve tempo para sistematizar suas ideias e reflexões. Vista rapidamente sua trajetória de vida, parece que ela foi permeada de sofrimento, malogro e derrota. No entanto, com a ascensão do PCI como uma das maiores forças políticas do país no pós-guerra, a influência da obra de Gramsci já se fazia presente, não apenas na Itália, mas em todo o continente Europeu e, um pouco mais tarde, mesmo no Brasil e na América Latina, valendo-lhe o estatuto como um dos mais importantes teóricos políticos do pensamento marxista contemporâneo.

Pensamento e ação jamais caminharam separadamente na sua vida, sempre com os olhos voltados à situação política italiana e aos eventos que ocorriam no cenário internacional (como a Revolução Russa sob liderança de Lênin), embora mantivesse a preocupação de compreender suas próprias ações políticas e a de terceiros como fazendo parte de uma História geral e da sociedade, situando sua experiência política em marcos históricos e filosóficos mais amplos, mesmo quando da sua inatividade forçada nos anos do cárcere, apesar das condições restritas que a prisão impunha e da sua saúde que desde a infância nunca lhe foi favorável.

Assim, pois, embora a vida de Gramsci fosse interrompida pela detenção e o encarceramento, nota-se uma continuidade em seu pensamento, embora muitas vezes as diversas influências que sofreu não fossem de todo harmônicas, mas ao contrário, se desenvolvessem dialeticamente com aqueles com quem dialogava, como sucede com qualquer militante

político capaz de reconhecer os limites e contradições que as condições e sucessão de eventos históricos, assim como sua formação intelectual, impõe. É sobre essa trajetória intelectual e social que nos debruçaremos nas próximas páginas, discorrendo sobre sua contraditória e difícil formação juvenil; a forma como assimilou sua principal referência teórica, o marxismo; os anos da experiência dos conselhos de fábrica; os anos que passou enquanto dirigente do PCI, até o momento em que formula suas ideias mais importantes no período em que viveu no cárcere, ao qual seguiu sua morte. Se há no mundo um pensador clássico cujas ideias brotaram genuinamente das experiências vividas em sociedade, este pensador é Antonio Gramsci. Por essa razão, torna-se impossível compreender seu pensamento desligado dessas experiências.

Sua formação na juventude como estudante foi possível, em grande medida, graças aos esforços de sua família – em particular de sua mãe – e da ambição e entusiasmo intelectual do próprio Gramsci. Nascido na região da Sardenha, uma das mais pobres da Itália sulina no período, o jovem Gramsci desde cedo conheceu a pobreza extrema e a vida dura a que eram submetidos os camponeses, muitas vezes se rebelando sob a forma de banditismo social, assim como conheceu a inquietação dos operários das minas de carvão. Seu contato com o mundo social naquelas condições despertou não só seu senso de injustiça social, mas também o interesse pelas formas de luta dos grupos subalternos – isto é, aqueles que mantinham em relação aos grupos dominantes uma relação de dependência econômica, política e cultural –, no dialeto ilhéu, nos poemas e narrativas tradicionais, nas suas origens linguísticas, levando-o ao estudo da língua e da filologia na Universidade, mas sempre relacionando o desenvolvimento da língua às suas origens sociais.

Nos tempos de escola, seu pai sustentava a família com o que ganhava ocupando o cargo de escriturário no cartório de registro civil, enquanto sua mãe, oriunda de uma família de camponeses e burocratas, cuidava dos afazeres da casa, embora tivesse alguma instrução e cultura. Para os padrões da Sardenha, a família de Gramsci não estava entre as mais pobres, constituindo-se socialmente como parte da pequena burguesia rural, cujo comportamento político será objeto de suas reflexões. Essa realidade muda radicalmente quando, aos sete anos, seu pai foi preso ao ser acusado de desvio de dinheiro e sentenciado a cinco anos de prisão.

Nesse período de sua vida, Antônio Gramsci e seus seis irmãos e irmãs cresceram em circunstâncias extremamente difíceis e em situação de insegurança financeira, o que o fez largar os estudos aos onze anos para trabalhar como mensageiro no cartório do registro local até que, três anos mais tarde, seus pais conseguiram mandá-lo para o colégio secundário, transferindo-se desse para um liceu na cidade Cagliari, capital da Sardenha, junto com seu irmão mais velho que ali trabalhava e onde terminou seus estudos.

É desse período o primeiro contato com a imprensa socialista, por meio de seu irmão Gennaro, que emigrara para Turin e enviava-lhe o periódico *Avanti!* órgão central do Partido Socialistas Italiano (PSI). Na cidade de Cagliari, quando do retorno de seu irmão, Gramsci passa a frequentar reuniões do movimento socialista local, fortemente marcado por tendências regionalistas e autonomistas, amadurecendo nele nesse período de sua vida uma profunda revolta contra as desigualdades sociais e um intenso sentimento regionalista. Em 1911, junto de seu amigo e posterior companheiro político Palmiro Togliatti, consegue ingressar na Universidade de Turin – graças a uma bolsa de estudos ganha por meio de concurso – dando-lhe a oportunidade de se formar em linguística. Envolve-se, então com o “Grupo de Ação e Propaganda Antiprotecionista”, composto por intelectuais voltados a lutar contra a política cambial aplicada pelo governo liberal de Giovanni Giolitti (1903-1913). Esta política beneficiava o bloco dominante conservador formado pela união dos industriais do Norte e grandes latifundiários do Sul, em detrimento principalmente das populações camponesas meridionais e apoiada pela fração reformista do grupo parlamentar do PSI. Por meio do jornal *L’Unità* dirigido pelo socialista Gaetano Salvemini, Gramsci adquire a convicção – que não abandonará ao longo de sua vida – de que a política protecionista é um instrumento de enriquecimento do bloco dominante, praticada por Giolitti ao mesmo tempo em que faz pequenas concessões a setores operários, com o apoio dos reformistas. Nessa etapa de sua vida, nosso autor torna-se um defensor do livre cambismo, tanto para promover o desenvolvimento das forças produtivas do Sul, quanto numa tentativa de romper com a tática reformista de integração do proletariado nortista (ou de sua “aristocracia”) ao bloco dominante (COUTINHO, 2003, p.9).

As relações entre cidade e campo, sempre contrastantes e contradi-

tórias na Itália de sua época, além das relações políticas entre a classe trabalhadora rural e urbana, serão temas constantes no pensamento político de Gramsci, pois suas origens regionais e o tempo que viveu na sociedade burguesa de Turin deixaram claro o quanto superficial era a integração nacional da Itália e o quanto ainda seria necessário avançar nessa direção. Nesse sentido, a experiência contrastante que viveu em Turin lhe chocou de duas formas, de um lado pelo luxo da cidade e pela frivolidade de suas diversões, de outro pela atração que ela exercia sobre ele, compartilhando desta experiência comum que outros intelectuais do período passaram, sensibilizados pela revolução industrial e os avanços do desenvolvimento tecnológico, como pelas possibilidades de transformar o sul pobre e atrasado da Itália.

Considerando esse contexto, se entende no pensamento maduro de Gramsci a importância de suas origens sardas, do choque da extrema pobreza do Sul, de uma Sardenha marcada por relações sociais tradicionais em comparação com a riqueza opulenta do Norte industrializado, das ideias do clima intelectual e político da Itália às vésperas da Primeira Guerra Mundial, das divergências no interior do Partido Socialista e do tempo que frequentou a Universidade, junto de seus colegas Palmiro Togliatti e Ângelo Tasca. Em sua época de estudante, teve contato com o movimento cultural idealista, dirigido, sobretudo, por Benedetto Croce e Giovanni Gentile, dois filósofos neo-hegelianos contrários à tradição positivista, então dominante em fins do século XIX, nos meios culturais do norte da Itália. Nesse sentido, “contra o evolucionismo vulgar, contra o cientificismo empirista e positivista, Croce e Gentile pregavam o valor de uma cultura filosófica, humanista; contra o apego aos fatos, defendiam o valor do espírito, da vontade e da ação” (COUTINHO, 2003, p.10). Essas ideias terão profundo impacto nas formulações que fará posteriormente sobre os intelectuais e sobre a escola. Nota-se, sobremaneira, a influência de Benedetto Croce. No combate ao empirismo vulgar e ao positivismo, Croce argumentava pela importância do entendimento intuitivo e imaginoso quando do momento da mudança histórica e na capacidade criativa do espírito artístico. Embora tivesse lido Hegel e Marx, era mais adepto ao primeiro. Tendo estudado o também italiano Giambattista Vico, pensador do século XVII, para quem a História era a expressão cíclica de leis imutáveis e através de suas reflexões tentava abarcar todos os aspectos

do pensamento e da sociedade humana vista numa perspectiva temporal. Em fins do século XIX, Vico será compreendido como um dos importantes pioneiros nas formas “historicistas” do pensamento, influenciando tanto Croce como Gramsci.

Desse modo, apesar das críticas de nosso autor à Croce, em especial na sua fase antimarxista, seus débitos para com ele permaneceram, ainda mais se recordarmos que foi ele que chamou a atenção para os elementos da cultura e do pensamento no desenvolvimento histórico e do papel dos intelectuais em sua função na sociedade civil e no Estado, ideias tão caras a Gramsci, que a elas dedica boa parte de seus escritos da maturidade. Além do idealismo italiano, outros teóricos sociais se fizeram presentes na formação juvenil de nosso autor de referência, como as análises críticas do liberalismo peninsular na consagrada “teorias das elites” de Vilfredo Pareto e Gaetano Mosca, que interessou Gramsci em particular a respeito do papel e da natureza do partido político, outro conteúdo central que ocupa considerável parte ao longo dos quatro volumes de seus *Escritos Políticos*.

As obras do francês Georg Sorel eram traduzidas e lidas pelos jovens intelectuais italianos e ativistas políticos – como o editor e jornalista político socialista na época Benito Mussolini – e insistiam que somente a classe operária teria virtudes morais necessárias ao rejuvenescimento da sociedade, sendo o socialismo uma espécie de religião secular, exigindo, para se realizar enquanto projeto de sociedade, uma nova cultura. Assim, pois, Gramsci incorporou a ideia de que a classe operária, tanto no aspecto cultural quanto político, necessitava atuar a partir de bases próprias e compartilhava com Sorel a admiração pela Igreja Católica Romana, por ter esta sobrevivido durante tantos séculos. Dessas experiências, Gramsci retira o ensinamento de que o socialismo, para se manter, deveria influenciar todos os aspectos da vida social, não apenas o econômico. Vale notar que diversos foram os autores não marxistas que influenciaram o pensamento de Gramsci, ainda que o marxismo, a partir de um ponto de sua vida, se apresente para ele como a grande referência diante do desafio de pensar os caminhos para uma outra sociedade, fundada na igualdade e não na exploração.

Grande parte da obra de Marx tinha sido traduzida ainda em vida, e ao começar os anos na universidade de Turin, Gramsci se depara com

os intelectuais italianos que, “fosse através das discussões filosóficas e históricas de Croce ou das teorias sociológicas de Pareto, conheciam amplamente as principais ideias de Marx, e o pensador socialista Antonio Labriola já figurava entre os teóricos marxistas mais interessantes” (JOLL, 1977, p.22). Este último autor, um dos primeiros marxistas italianos que captou a herança hegeliana e dialética em Marx e Engels, tinha uma concepção original do marxismo, sendo bastante influente nas formulações filosóficas de Croce e Gentile.

Ao que parece, portanto, somente vários anos mais tarde, após ter iniciado sua carreira como militante socialista, Gramsci torna-se definitivamente marxista. Nessa época, já conseguia ler em alemão e tinha obtido uma edição do livro *Crítica da Economia Política* de Marx, sendo atraído em especial pelo seu famoso prefácio em que as ideias e a relação entre a infraestrutura econômica e a superestrutura, assim como as contradições presentes nessa relação e os momentos de transição de uma sociedade para outra, são expostas de maneira clara, algo que Gramsci dará particular importância no seu desenvolvimento intelectual, pois, em razão do conturbado contexto político que vivenciou, se interessará pelas condições e possibilidades de mudança histórica a partir da sociedade existente. Atenta-se, em especial, para a consideração de que toda formação social não se dissolve antes que tenha aproveitado o potencial de todas as formas de relacionamento social implícitas nas suas relações econômicas, postulando que confere um toque pessoal em suas formulações posteriores ao destacar os elementos culturais e morais de cada grupo ou classe social.

Ao estudante pobre e provinciano em Turin, por outro lado, mais do que conhecer e ter contato com uma vasta gama de intelectuais e teorias, foi de suma importância sua entrada nas organizações socialistas e participação militante, ao se debruçar sobre os problemas cotidianos da classe operária, sobre as experiências de greve de 1913 e as eleições ao parlamento em 1911, que trouxe a ampliação do direito ao voto aos camponeses pela primeira vez. De igual modo, conhecer as disputas divergentes entre as alas que compunham a militância e as lideranças do Partido Socialista Italiano lhe nutre de conhecimentos e experiências que passam a trazer os elementos centrais que irão conformar um pensamento original acerca dos partidos políticos, do Estado e das transformações sociais.

No interior do partido socialista, era dominante, entre seus diri-

gentes, uma concepção positivista-evolucionista do marxismo, que justificava ideologicamente a prática política imobilista, fatalista, predominante nas duas correntes que então se dividia o partido: os reformistas e os maximalistas. Os primeiros, entendiam a revolução do proletariado como uma lei inexorável do desenvolvimento econômico capitalista, pois, como o progresso das forças produtivas aguça e agrava a polarização das classes sociais, inevitáveis seriam as crises que conduziriam o capitalismo ao colapso e a consequente tomada do poder pelo proletariado. Do outro lado, na corrente maximalista (em virtude de serem defensores de um “programa máximo” para o partido), as coisas não se apresentavam de maneira tão diversa, pois, embora fossem verbalmente contrários ao reformismo, orientavam-se por uma concepção do marxismo muito próxima a de Turratti: “Negamos o voluntarismo, tanto anarquista quanto reformista. Nós, marxistas, *interpretamos a história e não a fazemos*, movimentamo-nos, ao longo do tempo, segundo a lógica dos fatos e das coisas” (COUTINHO, 2003). Ou seja, a comum interpretação fatalista e positivista do marxismo condicionava a resposta política aparentemente diversa entre reformistas e maximalistas à questão da luta pelo socialismo, promovendo um abismo entre a tática – a ação política pensada de acordo com as correlações de forças em uma determinada conjuntura – e a estratégia – os objetivos finais da ação política – incapacitando a articulação da luta ao objetivo final com a luta diária para se chegar nele, refletindo-se no falso dilema entre “reforma ou revolução” sobre o qual, então, o partido se debruçava. Todavia, Gramsci não se deu por satisfeito por nenhuma das interpretações correntes e pelas práticas políticas decorrentes desse falso dualismo.

Em virtude dos seus estudos acerca do idealismo de Gentile, em especial de sua interpretação das *Teses sobre Feuerbach*, de Marx, Gramsci compreende que o essencial do pensamento materialista não é o determinismo econômico, mas a “filosofia da práxis”, isto é, a práxis humana, a vontade subjetiva enquanto o verdadeiro motor da história. Embora o idealismo de Gentile, por outro lado, reduzisse o ato da “vontade” e da “subjetividade” à práxis de cunho moral, ficando distante da complexa relação dialética materialista entre subjetividade e objetividade, entre ato e fato, entre ação política e determinações econômico-sociais, articulação essencial na ontologia do ser social de Marx que localizava na atividade do trabalho o núcleo central das relações sociais. De todo modo, Gentile

concebeu a práxis na construção do ser social em meio a interpretações fatalistas e economicistas do marxismo, fornecendo a Gramsci uma visão que atribuía importância à ação política frente ao imobilismo de ambas correntes que compunham o Partido Socialista Italiano, embora ainda de maneira idealista, como atividade do “espírito”.

Nota-se, assim, o impacto que teve o pensamento idealista na formação juvenil de Gramsci, ao ponto de concentrar sua atividade intelectual no trabalho cultural e de educação de massa para preparar as condições subjetivas da práxis revolucionária. A batalha das ideias, a preparação da ideologia organizada, surgem em nosso autor como ação alternativa ao imobilismo e ao fatalismo do falso dualismo entre reformistas e maximalistas do PSI.

Todavia, a formação contraditória do marxista sardo revela-nos até aqui seu caráter dialético à medida em que o idealismo e a atividade criadora do “espírito”, ao mesmo tempo em que promovem a recusa aos dilemas positivistas e fatalistas compartilhados pelos socialistas, impactam negativamente sua concepção acerca das condições econômicas objetivas, acerca das múltiplas determinações que compõem o real, dificultando uma análise efetivamente materialista dialética do ser social, além de sustentar a noção da práxis enquanto ato moral, ignorando as mediações necessárias à ação política e a compreensão da práxis como atividade revolucionária transformadora do ser e das condições sociais. Para o amadurecimento do jovem Gramsci, contribuiu significativamente as experiências políticas nos anos dos Conselhos de Fábricas, 1919-1920, e a atividade de jornalista e editor no periódico *L'Ordine Nuovo*, fundado junto com Palmiro Togliatti, Ângelo Tasca e Umberto Terracini, que tinham como meta analisar concretamente a realidade nacional do seu país para nela encontrar algo capaz de viabilizar a criação de um Estado proletário, de tipo soviético para a Itália e disseminar a “cultura socialista”.

Com a revolução soviética na Rússia e o fim da Primeira Guerra, entra em primeiro plano – em toda a Europa – a questão do socialismo. Nesse contexto, a necessidade de “fazer política” se coloca de modo novo, de tal maneira que os fundadores do jornal *L'Ordine Nuovo* desejavam passar da batalha das ideias à ação política concreta, pois, fazer a revolução social era “fazer como na Rússia”, isto é, construir as condições subjetivas e objetivas, na teoria e na prática, para a revolução socialista.

Por isso, Gramsci se perguntava se haveria na Itália de seu tempo algo semelhante ao *soviet* enquanto organização política de representação dos trabalhadores, e encontra nas Comissões Internas das fábricas um instrumento que poderia fazer valer a vontade política dos operários. As Comissões Internas (CI), de um lado, nunca foram aceitas pacificamente pelos empresários, embora após a guerra a Associação dos Industriais fosse convencida, junto à Federação dos Metalúrgicos, do reconhecimento dos trabalhadores de seu direito de ter representação no interior da fábrica. As Comissões Internas funcionavam da seguinte forma: seus dirigentes deveriam ser eleitos pelos operários sindicalizados, sendo os delegados dos sindicatos da categoria no interior da empresa indicados diretamente pelas direções sindicais. Na prática, as CI funcionavam como “correias de transmissão” dos sindicatos, usufruindo de escassa autonomia, algo que Gramsci e seu grupo desejavam mudar. As alterações propostas por eles eram: a) fazer da CI um organismo político que representasse todos os trabalhadores, incluindo os técnicos e diretores, independentes de serem sindicalizados ou não; e b) que a organização interna da CI fosse feita por equipes, agrupando trabalhadores de uma mesma seção primeiro, cujos representantes se reuniriam com os representantes das outras seções para formarem um comitê diretor geral. Desse modo, a organização se tornaria uma espécie de “trabalhador coletivo”, capaz de controlar e dirigir o processo produtivo, transformando as CI em Conselhos de Fábrica, cumprindo com a função que Gramsci e seu grupo tinham em mente: *eleva o operário da condição de assalariado à condição de produtor autônomo, enquanto “trabalhador coletivo”*.

No entanto, apesar do sucesso dos Conselhos de Fábrica (em outubro de 1919, por volta de 50.000 operários, em cerca de 30 empresas, estavam organizados em Conselhos), que Gramsci vê como a futura célula do Estado Socialista, ao se articular com outros conselhos e criar um Conselho Executivo Central, a direção do PSI e dos sindicatos tradicionais o acusam e a seu grupo de serem “sindicalistas revolucionários”, “anarco-sindicalistas” e de pretenderem diminuir o papel e a importância dos sindicatos enquanto organização dos trabalhadores. A experiência dos Conselhos, nos anos 1919-1920, apesar dos avanços na direção de uma “democracia operária”, se mostra um fracasso, pois, pressionada pelos patrões, a classe operária turinesa entra em greve, mas se mantém nacionalmente isolada.

O segundo governo de Giolitti evita recorrer à repressão e aposta no desgaste natural do movimento, que dura por mais 15 dias, até serem abandonados pelo PSI e pelos sindicatos, o que coloca os operários em situação desfavorável na negociação com os empresários. Gramsci e seu grupo acusam o PSI e os dirigentes sindicais reformistas pelo fracasso, ao não se unirem na greve dos trabalhadores ligados aos Conselhos de Fábrica. Por outro lado, esta foi uma derrota parcial: quando os industriais ameaçaram os operários com o fechamento das fábricas, os operários organizados nos Conselhos as ocuparam e prosseguiram com a produção, mostrando aos trabalhadores a possibilidade de autogestão operária e a inutilidade dos empresários enquanto organizadores da produção. Contudo, devido à relação de forças e desgaste do movimento, conseguem manter as Comissões Internas, mas ao nível anterior da guerra, isto é, como simples órgãos de defesa dos direitos trabalhistas, não mais como uma forma de “democracia operária”.

Dessa experiência e de como foram concebidos os Conselhos, nota-se que Gramsci incide em um erro corporativista: ao supor que o controle das forças produtivas dispensa ou determina (automaticamente) a direção e a dominação sobre as relações sociais de produção, nosso autor ignora que a dominação e a direção da classe operária – pressupostos para a criação do Estado Socialista – não se limitam ao controle da produção material, mas incluem também a ação hegemônica sobre o conjunto das relações sociais, isto é, que o “território” da classe operária vai além da fábrica: abrange a totalidade das instituições sociais, políticas e culturais que asseguram a reprodução da vida social como um todo. Esse mesmo erro de tipo “corporativista” será compartilhado na sua concepção de partido, subestimando o seu papel enquanto instituição que organiza a vontade coletiva da classe operária, enquanto instrumento de classe que sintetiza os interesses políticos dos trabalhadores e de disputa pela hegemonia. Essa experiência com os Conselhos e as reações dos sindicatos tradicionais e do PSI, no sentido de reprovar esse organismo político, junto do apoio de Serrati (líder do partido na época) e da fração majoritária do PSI à Internacional Comunista (IC) e à Revolução Russa, fazem Gramsci crer que é possível converter o partido socialista em um partido comunista revolucionário, ou ao menos de cindir o partido ao meio para servir de base à criação do Partido Comunista Italiano (PCI). Assim, pois, nessa fase

de sua vida notam-se duas coisas acerca da assimilação do marxismo – em especial de Lênin – por Gramsci: a) a necessidade de criação do Estado Socialista como questão central da revolução socialista, indicando os modos concretos de se aproximar da construção desse novo Estado rompendo com a espera passiva e fatalista da “grande catástrofe” quando do colapso do capitalismo; e b) a necessidade de construir um partido de novo tipo, comunista e revolucionário, capaz de agrupar em torno de si o conjunto da classe operária.

A fundação do PCI se realiza em meio ao XVII Congresso do PSI. As divergências levam, no entanto, a uma cisão, levando a ala comunista à fundação do Partido Comunista da Itália, que forma um Comitê Central composto por 15 membros eleitos, dos quais dois pertencem ao *L'Ordine Nuovo*, Gramsci e Terracini. O jornal do grupo de Gramsci torna-se o órgão oficial do partido, com ele continuando sendo o diretor-geral, mas com Bordiga decidindo a linha política tomada pelo periódico. As diferenças entre ambos, apesar da parceria política e do respeito mútuo, provém em grande medida das concepções distintas acerca do marxismo, pois, diferente de Gramsci que vê o movimento social como um campo de alternativas possíveis, definido pelas vontades coletivas organizadas em disputa, cujo determinismo econômico não garante nenhum fim teleológico, a posição de Bordiga radicaliza a interpretação fatalista e “catastrofista” do marxismo positivista-economicista, inclusive em relação às eleições parlamentares, definindo-se seu grupo como “maximalistas abstencionistas”.

Assim sendo, mesmo com o crescimento exponencial do fascismo e de suas ofensivas contra as organizações políticas e sindicais da classe operária, o PCI, sob direção de Bordiga, sustenta a tese de que a Itália estaria se encaminhando para uma “fase social-democrata”, em que o partido deveria esperar realizar-se plenamente, não por ser uma questão “tática” ou um “objetivo intermediário”, mas sim porque ela levaria à completa desmoralização e desagregação do PSI, e criaria a oportunidade de colocar a maioria do proletariado sob direção dos comunistas para a chegada do “grande dia”. A passividade, o fatalismo e o “purismo” do partido estão presentes nessa tese, levando-o ao isolamento. Gramsci assume a direção do partido em maio de 1924. Em virtude das diferenças estratégicas de Bordiga, aliado à experiência de Gramsci em Moscou a partir de 1922, possibilitando o aprofundamento da teoria política marxista de

Lênin, nosso autor começa a incitar o grupo *L'Ordine Nuovo* a romper com a linha de Bordiga e a iniciar um novo curso ao PCI. Gramsci é conduzido à direção do Partido num breve período de dois anos, 1924-1926, quando então ocorre sua prisão e tem início, três anos depois, a produção de sua obra nos anos do cárcere.

1.2 Conceitos e categorias políticas na obra do cárcere

Eleito deputado pelo PCI em 1924, Gramsci acreditava que estava seguro das arbitrariedades do Estado italiano no seu processo de crescente fascistização, em virtude das imunidades parlamentares conferidas pelo mandato, mas que o “golpe dentro do golpe” de Mussolini, como pretexto ao escapar de um atentado terrorista ileso, suprimiu, ao final de 1926, o resto de liberdade democrática que o regime político garantia, instalando um sistema totalitário onde o parlamento é dissolvido, os partidos políticos de oposição não-fascistas são desfeitos, e a população em geral é enquadrada em estruturas corporativas (sindicatos, associações profissionais, juvenis, etc.). Tem início fase de vida em que nosso autor esteve prisioneiro do fascismo, e onde conseguirá sistematizar suas reflexões, sendo libertado somente em abril de 1937, um pouco antes de sua morte, em decorrência de sua saúde debilitada e das condições do cárcere, por uma manobra de Mussolini com o objetivo de fazer parecer que Gramsci não tivesse sido morto enquanto prisioneiro do regime fascista. É importante destacar aqui que, entre fevereiro de 1929 e abril de 1935, Gramsci escreve quase ininterruptamente, preenchendo 29 cadernos escolares em uma letra pequena e mais 4 com exercícios de tradução, abordando diversos assuntos, embora organizando sua produção intelectual em torno de alguns eixos principais, ao passo que em se tratando de aspectos formais de sua obra, os *Cadernos do Cárcere* conservam um caráter fragmentário, não coincidindo o *método da investigação* com o *método da exposição*, distinção metodológica feita e usada por Marx em *O Capital*. Por outro lado, como o primeiro passo da investigação dialética materialista é feita por Gramsci, é possível analisar os desdobramentos das categorias e determinações que constituem sua contribuição ao marxismo, em especial no âmbito da teoria política em torno dos conceitos de *sociedade política*, *sociedade civil* e *hegemonia* na sua teoria ampliada do Estado, derivando dessa distinção categorial, apesar de se referirem a uma mesma realidade empírica como

veremos, estratégias diferentes da luta socialista pela tomada do poder político, dependendo do caráter da formação econômico-social, se do tipo “Ocidental” ou “Oriental”.

Portanto, os conceitos de sociedade civil, sociedade política e hegemonia são de grande importância teórica e política, sendo igualmente importante destacar suas especificidades e originalidade no pensamento de Gramsci. Diferente de Marx, que identifica o primeiro conceito na infraestrutura econômica, na sua base material, o autor dos *Cadernos* entende que o conceito pertence à superestrutura, compreendendo que as relações complexas e contraditórias entre a base material e o Estado são *mediatizadas* por ela e através dela, de tal forma que a dinâmica do que se passa na economia não incide diretamente e muito menos determina a dinâmica das relações de poder e dominação em relação ao Estado e no seu interior. Nesse sentido, conceber as relações entre Estado e economia mediatizadas pela sociedade civil não quer dizer, por um lado, negar as determinações em “última instância” do fator econômico, mantendo-se a fidelidade ao princípio materialista de que a produção e reprodução da vida material, implica na produção e reprodução da vida social em geral, nem tampouco em uma ruptura de Gramsci com Marx, mas apenas desenvolvendo o que havia em germe no segundo, enriquecendo e ampliando suas concepções acerca do Estado e da sociedade civil. Se para Marx e Engels, como para Lênin, o Estado se caracteriza pelo monopólio exclusivo da violência, através de seus aparelhos repressivos, e todo Estado é um Estado de *dominação de classe*, na teoria ampliada do Estado de Gramsci esses dois aspectos estarão contemplados, mas o primeiro (o uso da violência por parte do Estado) é identificado com a sociedade política em que a classe dominante exerce o conjunto dos mecanismos legais da repressão e da violência através do controle da burocracia executiva e policial-militar (Estado-coerção ou Estado no sentido estrito), ao passo que a sociedade civil é constituída pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias, compreendendo diversas formas materiais concretas, como o sistema escolar, as universidades, a Igreja, os sindicatos, as associações profissionais, a organização material da cultura (meios de comunicação de massa, jornais, editoras, etc.), no que chamou de “aparelhos privados de hegemonia”, ambos os conceitos (sociedade civil e sociedade política) constituindo a superestrutura.

O conceito de hegemonia, por sua vez, indissociavelmente ligado ao de sociedade civil, é fruto de uma concepção estratégica que entende a tomada do poder político pelo proletariado de forma mais complexa e de longo alcance – ideia que será combinada também com as categorias de *guerra de posição* e *guerra de movimento* – e que tem no centro de sua questão as alianças de classe e a *direção* político-cultural sobre o conjunto das forças sociais que se opõem ao capitalismo. Para qualquer classe ou grupo subalterno que pretenda conquistar o poder político, é necessário antes conquistar a hegemonia sobre o conjunto das forças sociais antagônicas ao regime social dominante, de tal forma que a classe que pretenda ser dirigente se apresente enquanto *classe nacional*, isto é, enquanto classe que pretende ser protagonista das reivindicações de outros estratos sociais, dos seus problemas e da solução dos mesmos, de tal modo que consiga unir em torno de si esses estratos e liderar um conjunto de alianças sociais e políticas na luta contra o capitalismo, isolando-o gradualmente. Essa estratégia da necessidade de se fazer alianças e disputar a hegemonia na sociedade civil é esboçada primeiramente em *A questão meridional*, onde Gramsci capta o caráter central do capitalismo italiano: o fato de ser um capitalismo débil e atrasado, que tampouco pôde desfrutar das vantagens do colonialismo, liderado por uma burguesia que foi incapaz de romper com os elementos feudais aristocráticos presentes na sociedade italiana e impor seu projeto político ao conjunto da nação quando da sua unificação, em meados do século XIX, com o movimento do *Risorgimento*, em decorrência da aliança da burguesia liberal moderada com os grandes latifundiários e sob controle da monarquia piemontesa, movimento que Gramsci caracterizou enquanto uma “revolução passiva” ou “revolução pelo alto”, isto é, quando se forma um novo bloco de poder com exclusão das forças democráticas e populares, interessadas na plena erradicação dos resquícios feudais, através de uma reforma agrária que os integre na moderna economia capitalista.

Nesse sentido, na medida em que o *Risorgimento* não implicou numa reforma agrária radical, tal movimento foi responsável pela “questão meridional”, pela não-integração do mundo camponês sulista aos processos de modernização política e econômica, fazendo da região Sul objetivamente como um território colonial explorado pela burguesia industrial do Norte, mantido através do pacto político entre

as duas frações dominantes de cada região, além do protecionismo, do fornecimento de mão de obra barata do Sul ao Norte e por meio do cooptação “transformista” dos indivíduos ou grupos operários mais radicais que optavam por uma posição e prática reformista, garantindo a dominação do bloco industrial-agrário. Com esse quadro, logo se entende a importância da aliança de classe operário-camponesa e da disputa por hegemonia/direção no processo político revolucionário, levando Gramsci a pensar nas estratégias de luta socialista em formações sociais “atrasadas” e “avançadas” dependendo da relação entre sociedade civil e Estado, expressadas pelas tipologias de formação social “Ocidental” ou “Oriental”, independentemente da localização geográfica.

Portanto, a teoria ampliada do Estado, que trata das relações distintas na “unidade” entre sociedade civil e sociedade política, ambas constituindo a superestrutura em Gramsci, é fundamental para se entender a luta por hegemonia/direção na estratégia rumo à transição socialista, de um lado, e por outro, também é fundamental à medida que permitiu ao nosso autor entender o fracasso das revoluções socialistas nas formações econômico-sociais de tipo Ocidental. Os fracassos desses processos revolucionários se explicariam pela ausência de uma análise do caráter da sociedade civil em formações sociais “Ocidentais”, pois, como a Revolução Bolchevique era a revolução modelo a ser seguido, houve uma inadequação entre as formações sociais ocidentais e o tipo de estratégia socialista. Assim, pois, para os países de tipo Oriental de formação econômico-social em que a sociedade civil é débil, desorganizada e “gelatinosa”, com um Estado-coerção forte, se impõe à luta de classes rumo ao socialismo uma estratégia de ataque frontal, expresso na tática de “guerra de movimento” voltada para a conquista do Estado em sentido restrito, ao passo que nas formações econômico-sociais de tipo “Ocidental” as lutas sociais rumo ao socialismo devem ser travadas no âmbito da sociedade civil com o objetivo de conquistar, aos poucos e de maneira gradual, a hegemonia através da ocupação de posições-chave e de espaços, na fórmula da “guerra de posição” até conseguir obter a direção político-ideológica dos setores majoritários da população contrários ao regime capitalista, pressuposto para a conquista e conservação do poder político. Ou seja, diferente de Marx, Engels e Lênin, que conceberam a tomada do poder enquanto um “golpe frontal” do proletariado, algo que diz mais respeito à forma estatal que

conheceram e ao estágio de desenvolvimento da sociedade civil em que viveram, sem os grandes partidos políticos de massa e os grandes sindicatos corporativos, Gramsci elabora outra estratégia rumo ao socialismo, mais adequada às condições históricas do seu tempo, onde a socialização das forças produtivas, no sentido de incorporar cada vez mais as massas ao processo produtivo, corresponde igualmente ao processo de “socialização” da participação política, exigindo novas táticas e estratégias que levassem em devida conta o desenvolvimento e a complexidade da sociedade civil, tanto no que refere aos abalos econômicos (crises, depressão, etc..) na chamada *crise orgânica* quando as contradições do modo de produção capitalista saem do controle do bloco dominante, mostrando sua “resistência” e sua “mediação” entre o elemento econômico e o elemento político, quanto no que se refere às *crises de hegemonia* quando as classes dominantes não mais conseguem impor ao conjunto das forças sociais subalternas sua hegemonia/direção, abrindo espaços no seio das ideologias dominantes à novas formas de direção político-ideológica.

Desenha-se, assim, nessa breve recuperação histórica da vida e dos principais conceitos formulados por Gramsci, alguns elementos centrais que edificam seu pensamento. Dentre eles os que interessam ao campo específico da educação, como por exemplo as intrínsecas relações entre cultura e ação política, entre educação e transformação social, entre o “velho” e o “novo”, entre o “moderno” e o “tradicional”, entre Estado e sociedade civil. Bem como o lugar que ocupam as várias instituições sociais, desde o partido político até a escola, que, por seu caráter sempre histórico e socialmente situados, são jamais neutros e sempre organicamente vinculados a processos de construção de hegemonia e, portanto, de disputas.

2. Gramsci e a Escola Unitária

2.1 A Escola Unitária

A educação, para Gramsci, é o instrumento para formar os intelectuais de diversos níveis. O sistema educacional burguês tradicional formava os intelectuais orgânicos à classe burguesa e contribuía para a manutenção da sua hegemonia. Em contraposição, nesse grupo de intelectuais existiriam também indivíduos com uma concepção de mundo que transcendia seus interesses de classe e auxiliariam na constituição de uma nova correlação de forças, capaz de tensionar aquela hegemonia

A partir da crítica à dualidade do sistema de ensino italiano, que compreendia dois tipos de escola, a primeira, clássica e humanista com o fim de desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante, e a outra, estritamente profissionalizante para preparar os alunos das classes menos abastadas para o exercício prático do trabalho manual requerido pela crescente industrialização, Gramsci propõe a superação desta divisão por meio de uma escola essencialmente crítica e criativa, à qual denominou escola unitária.

A escola unitária se estruturaria em uma primeira fase, com objetivo de formar uma cultura geral, e, na fase seguinte, em que já prevalecesse a participação do adolescente, fomentar-se-ia a criatividade, a autodisciplina e a autonomia. Mais tarde viria a fase de especialização, momento este em que o jovem já teria condições de escolher uma profissão e corresponderia aos estudos universitários.

Gramsci pensou a escola unitária a partir das exigências postas pela industrialização da Itália de sua época bem como da crítica à proposta de reforma do sistema educacional que reiterava a separação entre escola humanista clássica e escola profissionalizante:

[...]A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano:

desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Com base na crítica a esse dualismo do sistema escolar, Gramsci identifica que a crise do sistema escolar se devia propriamente à ausência de princípios claros, à ausência de um plano nitidamente definido, e, mais do que isso, que a crise do sistema educacional seria, “em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral” (GRAMSCI, 2001, p. 33) presente em toda a sociedade. Esta análise da sociedade e do sistema escolar o levam a propor um princípio que deveria possibilitar a solução da crise, educacional e social, e, nessa direção, propõe a integração entre o que fundamenta uma e outra escola, e que fundamenta igualmente a formação das distintas classes sociais. Propõe, assim, a integração entre a formação de cultura geral e a formação para o trabalho intelectual e manual:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola unitária inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola unitária, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-ia a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1991, p.151).

Gramsci propõe uma nova alternativa, portanto, para a educação da classe trabalhadora, defendendo uma escola “desinteressada” do trabalho, essencialmente humanista, com atividades formativo-culturais. Afirmava, ainda, que a crise da escola tradicional era consequência da morte da sociedade tradicional, pelo advento da sociedade industrial. Essa escola, na compreensão de Gramsci, não deveria estar presa a uma

concepção de mundo idealista, típica de programas escolásticos. A escola “desinteressada”¹ do trabalho deveria ser baseada na filosofia da práxis, em um coroamento de todo um movimento de reforma intelectual e moral, contrariando, dialeticamente, os princípios da cultura proletária e da cultura burguesa.

O conceito de escola “desinteressada” do trabalho, como escola unitária, não dualista, diferenciava-se da escola “para o trabalho” por não estar voltada para a satisfação de interesses imediatos que visassem apenas a proporcionar a aquisição de habilidades operacionais para a produção industrial. A escola “desinteressada” do trabalho coincidia com a escola do trabalho no fundamento de seu processo de ensino/aprendizagem, na aplicação direta e objetiva da ciência e da tecnologia em processos produtivos, almejando o conhecimento desse processo, e não a mera aplicação prática.

A ideia da escola unitária estava centrada na busca da liberdade concreta, universal e historicamente obtida, isto é, na liberdade gestada pelo trabalho industrial e universalizada pela luta política. A relação escola/trabalho daria sentido à ideia de liberdade:

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 da liberdade por parte do homem (NOSELLA, 1991, p.127).

A proposta de escola unitária de Gramsci contrapunha-se à concepção de educação idealista por meio da proposição da prática produtiva como ponto de partida e enfatizava que somente por meio desta é que formaria o intelectual de novo tipo, capaz que se formaria pela unificação

1 A terminologia própria de Gramsci merece um esclarecimento. “Gramsci utiliza essa expressão “desinteressada”, escola “desinteressada”. O termo desinteressado não quer dizer neutro ou interclassista. É uma expressão difícil de traduzir para a língua portuguesa e, mesmo em língua italiana, esse termo, tomado em abstrato, não traduz o sentido que Gramsci lhe dá. Por isso, frequentemente ele mesmo põe o termo entre aspas e quase sempre tenta explicitá-lo: desinteressado é o que não é imediata e individualmente utilizável, mas que é útil a muitos, a toda coletividade, historicamente e objetivamente, a longo alcance”. (Nosella, 1991, p.137)

entre técnica e ciência, gerando com a isso a capacidade (deste intelectual) de tornar-se dirigente. Essa finalidade, a formação desse intelectual partir da teoria e da prática do trabalho em sua forma mais avançada, seria a base sobre a qual se assentaria a escola unitária.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, mas ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente (...). No mundo moderno à educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual (...). Da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece especialista e não se chega dirigente (especialista mais político)" (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Para alcançar este grau de desenvolvimento da educação, voltada para o homem em sua totalidade, Gramsci conclui que este seria um processo que deveria iniciar cedo e que um mesmo princípio deveria percorrer os anos escolares da infância à juventude. Tendo em vista o desenvolvimento integral da pessoa, considerando-a desde cedo um cidadão em formação, porém um indivíduo no contexto das relações de produção capitalista, o autor demonstra sua rejeição por qualquer tendência pedagógica de tipo espontaneísta, ainda que na escola por ele idealmente projetada o estudante devesse ter uma participação ativa. Esclarece Manacorda ao referir-se ao pensamento gramsciano:

A consciência da criança é o reflexo da sociedade civil de que participa e o dado racional e subjetivo através do qual a educação se configura como uma 'coação' ou 'coletivização' inevitavelmente 'dogmática', mesmo que fundamentada sobre a participação ativa e criadora do educando, (MANACORDA, 1991, p.142).

A preocupação com a participação ativa, entremeada de orientação firme guiada pelo educador tinha como objetivo o desenvolvimento das potencialidades da criança e se modificaria ao longo do processo até culminar, na juventude, com a plena autonomia:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A formação escolar, segundo Gramsci, deveria iniciar-se na tenra idade. Essa escola seria, em um primeiro momento, destinada às crianças, o que equivaleria ao ensino elementar, incluindo a aprendizagem da escrita, noções de matemática, e as primeiras noções de direitos e deveres, fundamentais, segundo ele, para uma nova concepção de mundo:

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três/quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (GRAMSCI, 2001, p. 37).

O objetivo, da primeira fase na escola unitária encontrar-se-ia no caráter pedagógico de uma escola ativa, com finalidade de elaborar os métodos e as formas de construção do conhecimento. Na segunda fase, o que nortearia este caráter seria o aspecto criador, no qual o aluno, por conta própria ou com a assessoria de um professor, construiria seu próprio

método de investigação e de conhecimento:

Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre, sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método, indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas” (GRAMSCI, 2001, p. 40)

Na escola unitária a última fase deveria ser concebida e organizada como fase decisiva, na qual dever-se-ia criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral² necessárias a uma posterior especialização, podendo ser de caráter científico-universitário ou de caráter imediatamente prático-industrial.

Para Gramsci, somente após a escola unitária, em uma fase de maior maturidade, é que o jovem estaria pronto para fazer sua opção profissional e a universidade teria a função de, além de preparar para um função de trabalho específica, a atribuição de proporcionar a expansão e a criação intelectual:

Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários. (GRAMSCI, 2001, p. 40)

² Por autonomia intelectual entendemos, a partir de Gramsci, a capacidade de compreender o mundo de forma crítica e independente do outro (ser capaz de compreender por si mesmo), e, a capacidade de agir em conformidade com essa autonomia de pensamento chamamos de autonomia moral. Essas são condições necessárias para que forme em cada um a condição de ser “dirigente” (Gramsci, 2001, p. 53).

A proposta da escola unitária não poderia ser consolidada de forma isolada, mas, sim, deveria ser gestada na militância, cujas origens estavam no projeto socialista e no compromisso com a classe operária, e fazia parte de um projeto maior, o de construir uma nova ordem nas relações sociais e de produção. A finalidade dessa escola seria a produção de uma outra hegemonia. Essa concepção é organizada pela unidade dialética entre atividades intelectuais e manuais, entre ciência e técnica, entre teoria e prática, cuja pretensão seria contrariar a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual da concepção capitalista, individualista e fragmentada, que tem como consequência a pobreza, a precarização do trabalho e a violência.

O pensador italiano defendia que, na escola unitária, dever-se-ia criar condições para que os indivíduos tivessem acesso a esse repertório de informações que facilitassem o processo de ensino-aprendizagem e a criação de uma rede de auxílios que atuassem paralelamente. Para que ocorresse a integração do mundo da cultura com o mundo do trabalho, Gramsci apontava para a necessidade de unificar os vários tipos de organização cultural existentes às atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho.

As propostas da escola unitária de Gramsci partem de uma concepção socialista de educação, tendo por objetivo o desenvolvimento multilateral e integral do indivíduo. Nesta perspectiva, pretendia realizar a emancipação geral a partir do amplo acesso aos conhecimentos clássicos, de cultura geral, atualizados com o desenvolvimento técnico e científico. Exigia, assim, a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e método em uma perspectiva orgânica, requerendo que o ensino fosse impregnado das questões postas pela vida cotidiana. A aproximação entre educação e trabalho se iniciaria na escola elementar, com o objetivo de despertar uma nova concepção de mundo, pois, com essa abordagem seria permitida uma maior aproximação da escola com a vida e, por outro lado, ocasionaria uma participação mais ativa dos indivíduos na sociedade.

2.2 O princípio educativo do trabalho

Ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, Gramsci os localiza enquanto processo por meio do qual o homem adquire propriamente as condições de humanização, processo este circunstanciado pela

história e pelos modos de produção da existência, determinados pelas formas de organização do trabalho.

O trabalho, em sua dimensão ontológica, manifesta-se como atividade humana de produção da existência; é, portanto, ato de autocriação do homem (espécie). É por meio do trabalho que o homem age sobre a natureza, transformando-a e, ao mesmo tempo, transformando-se a si mesmo, sendo, portanto, expressão de suas faculdades físicas e mentais. Nesse sentido, é que o trabalho é reconhecido como princípio educativo em Gramsci, fundamento a partir do qual a humanidade pode ver-se emancipada das limitações trazidas pela extrema especialização em pleno avanço da produção industrial.

Na particularidade histórica do capitalismo, manifesta-se a contradição entre o trabalho em sua perspectiva ontológica – como ato de criação – e na perspectiva de trabalho alienado, limitador da condição criativa e emancipatória.

Em Gramsci, o trabalho é compreendido em suas dimensões teórico-prática, social e histórica. A partir da distinção entre o trabalho em sua dimensão ontológica e em sua constituição histórica, enquanto trabalho alienado, que Gramsci identifica o trabalho como princípio educativo.

Em *Americanismo e Fordismo* Gramsci (2000) verifica o quanto a racionalidade do trabalho na forma mais desenvolvida do capital se cristaliza no sacrifício da corporeidade e da espiritualidade do trabalhador. São as consequências históricas e culturais do trabalho alienado, que no processo expropria o saber e exaure o corpo, e no produto, encerra e limita as condições da existência material. Contraditoriamente, Gramsci vê, aí, as condições de superação da alienação, na medida em que por mais embrutecedor que seja o trabalho industrial, ele é incapaz de usurpar dos homens sua atividade intelectual, condição de toda libertação, uma vez que, para o pensador italiano: “... não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Na formação social do capitalismo o trabalho se vê convertido em mercadoria: o trabalhador vende sua força de trabalho e, pela divisão social e técnica do trabalho, pela separação entre trabalho manual e intelectual, vê-se alienado do *processo* (a ausência de controle sobre o processo produtivo) e do *produto* (o que produz não lhe pertence, mas pertence a

quem paga por sua força de trabalho).

Por isso, em Gramsci a educação possui papel central e se faz em todos os espaços entremeados pelas relações humanas. A escola é concebida como lócus especial da formação dos indivíduos, no entanto, sempre situada em relação às demais instituições, em particular à “instituição trabalho” – o trabalho como elemento primordial de constituição do ser social, na sua dimensão individual e coletiva.

O caráter histórico do trabalho industrial moderno converte-se, na proposição gramsciana do princípio educativo, no elemento integrador entre formação cultural e formação técnico-científica, e deveria, portanto, orientar todo o processo educativo no âmbito da escola, chamada, por essa razão integradora, de escola unitária ou escola unitária do trabalho. Desse modo, ciência, cultura e trabalho são entendidos como portadores de um genuíno potencial explicativo das relações sociais e dos processos que dela derivam.

Gramsci propõe como alternativa à escola tradicional assentada na ciência abstraída de suas relações com o trabalho, uma escola “desinteressada”, essencialmente humanista, que tem no trabalho seu princípio educativo. A escola “desinteressada” do trabalho teria como finalidade e fundamento a compreensão objetiva da ciência, da cultura, do trabalho e da técnica (da tecnologia) como base dos processos de produção da vida em uma sociedade industrial.

Nesse sentido, o trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo da formação (e da cultura) na medida em que possui uma dimensão teórico-prática, capaz de mediar a integração da vida com o momento educativo:

[...] o modo em que a proposta de Gramsci, de trabalho como princípio educativo é fundamento da escola elementar emana da análise do conteúdo educativo do ensino de base, à conclusão de um discurso que parte da diferenciação de dois elementos educativos fundamentais, as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres do cidadão. São exatamente esses elementos culturais que determinam a natureza e a função educativa do trabalho no pensamento de Gramsci, na medida em que as leis da sociedade (“civil e estatais”, diz ele) “colocam os homens na posição mais adequada para dominar as leis da natureza”,

isto é “para facilitar seu trabalho, que é o modo específico do homem participar ativamente da vida da natureza para transformá-la e socializá-la”. (MANACORDA, 1991, p.138).

Gramsci assevera que o trabalho, enquanto princípio educativo fundamental, torna possível realizar a tarefa de reconstruir a unidade entre teoria e prática cindida pelas relações de produção. Ao articular a técnica do trabalho à sua base científica, se tornaria possível a formação básica necessária para a construção de uma concepção crítica de mundo e de uma formação técnico-política, e portanto, capaz de comportar aquele elemento fundante da capacidade de ser “dirigente”, a autonomia.

3. Pensar a escola pública a partir de Gramsci

Diante da impossibilidade de transladar as ideias de Gramsci para um contexto diverso daquele em que foram produzidas, pois com isso se correria o risco de que perdessem sua potencialidade e sentido, fazemos nesta seção um exercício de pensar a escola pública brasileira de hoje a partir do que foi formulado pelo autor italiano sobre a escola unitária e sobre o princípio educativo que alimenta essa escola.

Vale lembrar que Gramsci traçou os princípios organizativos da escola unitária no bojo de uma transformação radical da sociedade. Assim, cabe perguntar: seria possível orientar a escola pública brasileira da atualidade por aqueles princípios? A necessidade de pensar a possibilidade de uma outra sociedade, fundada na superação das desigualdades de todas as ordens, sinalizam para uma resposta afirmativa. Na medida em que a organização escolar “tradicional”, na acepção dada por Gramsci, é orgânica justamente a esta sociedade que gera e mantém as condições de desigualdade e exploração, caminhar (no sentido de travessia) em direção a outra sociedade, passa, necessariamente, pela tentativa de realização de um outro projeto pedagógico, e, portanto, de uma outra escola, de uma escola organizada em bases diferentes das que hoje predominam.

Diante disso, identificamos alguns elementos centrais que podem aproximar nossa escola de um projeto formativo derivado daquele anunciado por Gramsci para a escola unitária e que tinha como horizonte formar para a autonomia intelectual e moral. Dentre estes elementos estão, desde a superação da forma fragmentada e hierarquizante com que organizamos o trabalho pedagógico escolar até o modo como pensamos e realizamos um projeto formativo baseado também na hierarquização e fragmentação do conhecimento escolar. Nas seções a seguir nos debruçaremos sobre estes dois aspectos: o do trabalho pedagógico escolar e o da organização curricular, sinalizando, a partir dos fundamentos postos por Gramsci, possibilidades de pensarmos uma outra escola que nasça considerando, ao mesmo tempo, as condições objetivas da realidade e as utopias fincadas no desejo de uma outra sociedade.

Os princípios derivados das formulações gramscianas consideram,

portanto, a necessidade de: 1. Pensar a escola a partir das relações sociais concretas e agir em direção ao questionamento do que tem contribuído para sua perpetuação: aqui adquire centralidade uma formação voltada para o pensamento crítico e autônomo. 2. Refletir sobre o trabalho pedagógico escolar e identificar nele o princípio capaz de superar o individualismo, a extrema especialização e hierarquização: o trabalho coletivo que tem na efetiva participação a possibilidade de se agir em direção a um projeto unitário; 3. Enfrentar a fragmentação e hierarquização presente na lógica de organização do conhecimento escolar: do princípio educativo do trabalho a um eixo que potencializa a integração entre áreas e disciplinas – o eixo ciência-cultura-trabalho.

3.1 A escola e a formação para autonomia intelectual e moral

Historicamente a educação escolar tem sido compreendida como o processo de transmissão dos saberes acumulados pela humanidade às gerações mais jovens. Seja com o fim de produzir a adaptação pura e simples à sociedade, seja com o fim de se apropriar desses saberes tendo como horizonte a emancipação dos indivíduos, essa finalidade, ainda que definidora da função social da escola, tem se sobreposto em relação à outras dimensões da condição humana. O privilegiamento da dimensão cognitiva tem secundarizado outros aspectos da formação, como, por exemplo, as dimensões física, social e afetiva. Desse modo, pensar uma escola capaz de realizar a educação em sua plenitude passa por tomar o indivíduo em sua inteireza, o que implica em refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e problematizá-las, no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões de realização do humano como uma das grandes finalidades/possibilidades da escola básica.

Tomar o educando em suas múltiplas dimensões tem como finalidade realizar uma educação que o conduza à autonomia, intelectual e moral. Qual o sentido de uma formação voltada para a produção da autonomia? A educação – inclusive a escolar – possui sempre um duplo caráter: o da adaptação e da emancipação; o da produção da identidade e da diferença; o de reconhecer-se enquanto indivíduo e enquanto

sociedade. No entanto, a escola, historicamente tem privilegiado mais a adaptação do que a emancipação, mais a produção da semelhança, da padronização, do que da diferenciação. Colocar no horizonte a possibilidade de formação para a autonomia intelectual e moral significa tomar um posicionamento diante desse duplo caráter da ação educativa, significa assumir o compromisso de mediar, ao mesmo tempo, processos de adaptação e de emancipação, de produção da identidade e da diferença. Esse movimento pode conduzir, com maior propriedade, à formação de homens e mulheres capazes de exercitar sua compreensão de mundo de forma autônoma, crítica e reflexiva.

É sempre oportuna a indagação: Para que, exatamente, nos voltamos, enquanto educadores e educadoras, quando nos envolvemos com a ação de ajudar a formar outro ser humano? Uma das respostas a essa pergunta tem a ver com a intenção de formar no outro aquilo que nós mesmos somos, mas de tal modo que esse outro seja um pouco de nós, e, ao mesmo tempo, diferente de nós. Dito de outro modo, ou a educação escolar se destina à formação para a autonomia, ou ela não é capaz de ultrapassar a mera adaptação dos indivíduos à sociedade. Autonomia – intelectual e moral – institui-se assim, como a grande finalidade dos projetos educativos voltados para a emancipação humana e está no horizonte dos percursos formativos escolares, em diferentes graus, desde o primeiro momento em que se inicia essa incursão.

No que se refere ao sentido de educação, é importante ressaltar que esta significa conduzir à compreensão dos princípios e fundamentos científicos das técnicas criadas com o fim de satisfazer as necessidades humanas nos mais diferentes contextos, tempos e espaços em que essa produção se dá. Não significa, portanto, saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia e sim saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir dos bens produzidos pela civilização contemporânea. (NOSELLA, 2009).

Nosella (2009), com base em Gramsci, afirma que o jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos. É a fase mais delicada de desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passa-se à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral é teoricamente sem limites. E isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação. (GRAMSCI apud NOSELLA, 2009).

O acesso, de forma cada vez mais independente e autônoma, aos conhecimentos científicos básicos, bem como aos conhecimentos de outra natureza que compõem os currículos, muito mais do que ser um fim em si mesmo, é o *meio* de que dispomos para nos aproximarmos da realização de um projeto educativo no qual esteja no horizonte o exercício da autonomia, da reflexão e da crítica. É com esse fim que se justifica a ênfase que se deve dar ao desenvolvimento das múltiplas possibilidades de comunicação por meio das diferentes linguagens. De igual modo, a busca dessa relação autônoma com o conhecimento, nos coloca diante do desafio de se manter vivo o interesse, o *gosto*, o prazer, tantas vezes substituídos por práticas que, ao adquirirem o caráter de obrigatoriedade, de repetição pura e simples ou pelo fato de não fazerem o menor sentido, fazem brotar em nossos alunos menos o gosto e mais a desmotivação, menos o prazer e mais o desinteresse. Em que medida a organização do trabalho na escola tem ido ao encontro dessas perspectivas? Qual racionalidade tem orientado esse trabalho? Ela tem permitido o exercício da autonomia e ao mesmo tempo da colaboração entre os sujeitos ou, ao contrário, se alimenta mais do isolamento? É sobre essa questão que nos debruçamos a seguir.

3.2 A organização do trabalho pedagógico escolar

Nesta seção nos propomos a problematizar a natureza do trabalho pedagógico escolar e as implicações para o planejamento desse trabalho. Partimos do pressuposto, derivado do pensamento de Gramsci acerca das possibilidades do trabalho e da constituição do trabalhador coletivo. O que podemos entender por coletivo? Como

se compõe o corpo coletivo de trabalho da escola? Quem são os sujeitos com os quais travamos, cotidianamente, relações profissionais e, porque não, pessoais? É possível produzir unidade na diferença? Como se distribui o trabalho no interior da escola? Que relações há entre o modo como se organiza o trabalho na sociedade em geral e o modo de organizá-lo no interior da escola? Que implicações o trabalho coletivo tem, por exemplo, no terreno da convivência? Por que a concepção de planejamento participativo é mais coerente com um projeto educativo emancipatório? Essa reflexão busca contribuir com o esforço implícito à tarefa de planejar a educação que é o de lidar, ao mesmo tempo, com a identidade e com a diversidade.

3.2.1 A articulação do trabalho pedagógico entre seus diferentes segmentos: os sujeitos da escola

O trabalho pedagógico escolar possui uma natureza sempre coletiva. Essa afirmação se sustenta no pressuposto de que todas as ações no espaço da escola, ainda que decididas e executadas individualmente, convergem para um mesmo fim: a formação de um outro ser humano. Cada ação, por mais individualizada que seja, é **apropriada** formando um conjunto de ideias, valores, conhecimentos, experiências que, no decorrer do processo educativo, compõem a totalidade da experiência formativa vivenciada ao longo do percurso. É evidente que a ausência de um planejamento coletivo das **ações resulta, muitas vezes, em práticas desordenadas, desconexas ou mesmo conflitantes. Por essa razão, impõe-se o** reconhecimento dessa natureza coletiva do trabalho pedagógico escolar.

Mas, como é formado esse corpo coletivo de trabalho na escola? Se analisarmos essa composição com algum cuidado, veremos que os sujeitos da escola possuem diferentes trajetórias individuais, diferentes percursos de formação, diferentes expectativas com relação à profissão, diferentes níveis de compromisso e de frustrações em relação ao trabalho, além das situações em que sobressaem algum grau de competição entre esses sujeitos. E, tudo isso de tal forma entrelaçado, que atribui a esse coletivo uma dimensão de grande complexidade.

Pensar o corpo coletivo de trabalho na escola implica, necessaria-

mente, em se considerar os diferentes percursos trilhados pelos diferentes sujeitos da escola. Desde as trajetórias de vida, até os percursos e percalços da formação profissional. O que levou cada um, por exemplo, a ser (ou estar) professor? O desejo, a necessidade de trabalhar, a falta de outra opção? As respostas interferem diretamente no modo como cada um se relaciona com o trabalho e se posiciona diante do coletivo.

O coletivo na escola não significa, portanto, um todo homogêneo, orgânico e consensual. Logo, como articular tanta diferença em torno de um projeto comum? Por essa razão é que a defesa de uma determinada forma de planejar esse trabalho se justifica. Somente o planejamento educacional feito de forma participativa permite experimentar o desafio de lidar com a diferença e produzir, a partir dela, algum consenso em torno de um projeto de formação.

A participação e o envolvimento de todos nas decisões não se reduz a uma questão de ordem técnica e operacional, mas constitui-se na ação que atribui sentido ao trabalho pedagógico e produz compromisso com as opções feitas. É a possibilidade do exercício da autonomia, no pleno sentido da palavra, uma vez que se contrapõe às formas arbitrárias e impositivas de tomada de decisões.

Construir coletivamente o trabalho pedagógico, isto é, planejá-lo de forma participativa, significa, portanto, a oportunidade de repensar a própria prática e, se ela se produz de forma coletiva, isto passa, necessariamente, pelo exercício coletivo da reflexão e da proposição de alternativas.

No entanto, repensar as práticas com a intenção de fazer avançar em direção a um projeto educativo produzido de forma coletiva implica, também, que se considere que, nesse processo, certamente manifestar-se-ão distintos modos de se compreender a escola e suas finalidades, diferentes maneiras de se entender como as práticas pedagógicas devem estar organizadas, além de formas bastante particulares com que cada um se relaciona com o trabalho e assim por diante. Dito de outro modo, planejar as ações de forma coletiva significa nos dispormos a encontrar unidade na diversidade, isto é, trabalhar, ao mesmo tempo com a identidade e com a diferença.

Isso porque, não raras vezes, esse *pensar e fazer* de forma coletiva pode resultar na existência de conflitos, o que impõe a necessidade de se instituir mediações capazes de preservar ou conduzir ao consenso possí-

vel, bem como assegurar que as diferenças não se constituam em obstáculos à realização de uma ação educativa responsável.

3.2.2 A organização do trabalho pedagógico escolar: a dimensão do planejamento

Ainda que tomemos como pressuposto que o trabalho pedagógico possui uma natureza coletiva, isso não significa que planejar coletivamente e agir conforme as decisões assim tomadas seja tarefa fácil e comum à maioria das escolas. A história com que se estruturou o trabalho escolar condicionou muitas de suas práticas à uma forma de organização guiada pela divisão do trabalho tal como esta se dá em nossa sociedade. De modo geral, o trabalho se orienta pela especialização que converge na separação entre quem planeja e quem executa.

A escola que se firmou com a modernidade, guardou no processo histórico de sua consolidação, intensa organicidade com o modo como o trabalho foi sendo estruturado na sociedade de modo geral, e, nesse sentido, o pressuposto básico da divisão do trabalho capitalista – a separação entre planejamento e execução – foi incorporado. Desse movimento resultou uma lógica burocrática de organização do trabalho pedagógico escolar, marcada pela ruptura entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre planejamento e execução. Em vista disso, apresenta-se como necessidade, buscar elementos que auxiliem na construção de outra perspectiva de organização do trabalho pedagógico escolar, e neste sentido, vale resgatar o sentido de *práxis*.

A unidade, em sentido dialético, entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir cultura. É na *atividade* orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial, isto é, a cultura (WILLIANS, 1992). A cultura constitui, ainda, a mediação entre o indivíduo e a sociedade, e desse modo, é o elemento privilegiado por meio do qual se realiza a formação humana.

O princípio da unidade entre pensamento e ação é correlato à busca intencional da convergência entre teoria e prática na ação humana, independente do que seja. A relação entre teoria e prática se impõe, assim, não apenas como princípio metodológico inerente ao ato de planejar uma ação, mas, fundamentalmente, como princípio epistemológico-

co, isto é, princípio orientador do modo como compreendemos a ação humana de conhecer uma determinada realidade e intervir sobre ela no sentido de transformá-la.

Como se articulam, então, pensamento e ação? Como se produz a convergência entre teoria e prática? Como a unidade entre teoria e prática se converte em *práxis*? É pela busca de coerência entre as grandes finalidades da ação educativa e as ações que cotidianamente se traduzem em alvo dessa ação que podemos produzir a desejada convergência. Isso quer dizer que entre os discursos e as práticas pedagógicas há um vácuo que, ao ser preenchido de modo intencional e planejado, oportuniza a realização do fazer educativo em sua plenitude.

Nesse sentido, teoria e prática se aproximam, mas guardam, porém, suas especificidades. No processo de escolarização, a *teoria* adquire uma dupla finalidade: a de permitir uma maior compreensão dos processos aí envolvidos, e a de apontar experiências ainda não realizadas. Tem, portanto, uma dimensão *explicativa* e outra *prescritiva*. Essa dupla dimensão da teoria se materializa na ação de planejar, pois esta implica em conhecer a realidade e criar possibilidades de nela intervir. Isso não significa, no entanto, que a prática seja mera aplicação da teoria.

Entre teoria e prática interpõe-se um conjunto de condições que, ora produz maior aderência, ora produz maior distanciamento, entre elas. Desse modo, a unidade entre teoria e prática ocupa um lugar específico na ação de planejar, qual seja, o de servir como *princípio* orientador dessa ação e, ao mesmo tempo, converter-se em critério balizador das ações implementadas. Dada a natureza coletiva do trabalho pedagógico escolar, a forma que permitiria em ir ao encontro de desse princípio orientador é a forma do *planejamento participativo*.

A origem etimológica de *participação* encontra-se em "*participatio*", do latim, que significa "ter parte na ação", o que torna necessário ter acesso ao agir, bem como às decisões que orientam o agir (BENINCÁ, 1995). O significado de participação se distancia, portanto, de formas de organização do trabalho que separam, no tempo e no espaço, quem toma as decisões de quem as executa. Diante dessas considerações, o planejamento participativo é aquele que conduz à ação de forma refletida e pensada coletivamente.

Um dos pressupostos básicos para que o planejamento educacio-

nal ocorra de forma participativa é o da unidade entre pensamento e ação. Para que as ações planejadas de forma participativa sejam consolidadas de modo a produzir coerência entre as ações e as finalidades propostas coletivamente, torna-se imperativo que se instaure um processo de estudo permanente que produza, entre os envolvidos, além de uma direção comum em termos de suas práticas, também uma convergência teórica.

Um segundo pressuposto para o planejamento participativo diz respeito ao exercício do poder de forma coletiva, o que implica em redimensionar o sentido da hierarquia e da divisão tradicional do trabalho na escola, especialmente no que se refere à tomada de decisões.

Nesse aspecto em particular, é preciso que sejam questionadas e superadas práticas tantas vezes utilizadas, como por exemplo, a de se fazer reuniões a pretexto de se tomarem decisões, mas que, no entanto, servem muito mais para conferir legitimidade à decisões já tomadas por um pequeno grupo, do que propriamente para decidir.

Tomar decisões de forma coletiva, ação por excelência de um planejamento participativo, pode significar ter que se rever muitos aspectos da cultura escolar enraizada em práticas autoritárias e centralizadoras.

A constituição do planejamento participativo implica, portanto, na atuação permanente e organizada de todos os segmentos envolvidos com o trabalho educativo, possibilitando um processo de revisão e transformação das relações de poder instituídas, bem como uma forma mais integrada de se decidir e encaminhar as ações.

A participação dos diversos segmentos, no entanto, não significa que todos passem a exercer o mesmo papel. Por exemplo, para que haja participação de forma organizada e democrática, é fundamental que se tenha alguém responsável pelo processo de coordenação e de articulação entre os diferentes segmentos. Do mesmo modo, o encaminhamento e realização das ações decididas de forma participativa não prescindem do cumprimento das funções específicas da direção da escola, dos encarregados da coordenação pedagógica, bem como dos professores, gestores, funcionários de escola, enfim, de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

O planejamento participativo mostra-se como um avanço no sentido da superação da organização burocrática do trabalho pedagógico escolar assentado na separação entre teoria e prática. É, portanto, mais coe-

rente com a complexidade do trabalho educativo, que como vimos, não se resume a uma atividade meramente técnica, mas, ao contrário, define-se enquanto portadora de racionalidade política e ideológica.

O planejamento do trabalho pedagógico precisa se instituir, portanto, enquanto um momento valioso de se repensar as práticas consolidadas para que se revejam suas incongruências em relação a uma educação comprometida com um projeto educativo emancipatório. Desse modo, é preciso que se redimensione, por exemplo, aspectos como os que seguem:

1. A escola, bem como a sociedade contemporânea, são igualmente complexas e requerem profissionais especializados. No entanto, a natureza coletiva do trabalho pedagógico escolar aponta para a necessidade de que se consolidem formas cada vez mais integradas de trabalho, tendo em vista que os diferentes profissionais professores e funcionários se articulem em torno de um projeto pedagógico comum. Para isso, é preciso que se redimensione a divisão do trabalho no interior da escola, muitas vezes pautada na hierarquização de funções e na fragmentação das ações;
2. As atividades de natureza pedagógica preponderam sobre qualquer outra. Dito de outro modo, todas as ações da escola, bem como do sistema, devem convergir no sentido de que o trabalho pedagógico se realize com a máxima qualidade. As tarefas de natureza administrativo-burocrática estão a serviço do pedagógico e não o contrário;
3. O trabalho pedagógico e educativo se compõe de atividades docentes e não-docentes, igualmente voltadas para a concretização das finalidades da educação básica. Dentre os profissionais não-docentes, sobressai a importância dos que estão incumbidos de realizar a organização geral do trabalho pedagógico. Nesse aspecto, deve prevalecer a função de articulação do trabalho coletivo (entre as diferentes séries, disciplinas, etc.), como tarefa precípua do pedagogo escolar, tornando secundária, ou mesmo desnecessária, as funções de fiscalização e controle.

3.2.3 A organização do trabalho pedagógico escolar: a dimensão do currículo

A trajetória histórica da escola pública evidencia uma polaridade – a de ter como finalidade a formação acadêmica destinada a preparar para o prosseguimento nos estudos, por um lado, e, por outro, formar para o trabalho, por vezes sendo este o destino precoce para muitos de seus alunos. Essa polaridade tem seus desdobramentos em sua organização pedagógico-curricular, de modo a oscilar entre um currículo “enciclopédico”, centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico ou em um currículo “pragmático”, centrado no treinamento para uma atividade laboral.

Em qualquer uma dessas situações, a organização curricular que se instituiu ao longo do tempo caracterizou-se pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas de modo a valorizar algumas disciplinas em detrimento de outras. O fracionamento do saber escolar em disciplinas e o isolamento de cada uma delas teriam como finalidade oportunizar a memorização de conceitos ou o treinamento pela repetição, o que, de qualquer modo, sacrifica a potencialidade explicativa do conhecimento e adquire um formalismo extremo justificado tão somente pela finalidade da competição. Essa perspectiva curricular evidencia seus limites, seja no que é praticado nas escolas, seja nos processos formativos dos novos professores.

O modo como o conhecimento produzido se converte em saber escolar é um dos focos privilegiados nas análises sobre o currículo. Apoiando-se na crítica marxista à sociedade capitalista, em especial nos estudos de Raymond Williams e Antonio Gramsci, Michael Apple (1982) destaca a íntima relação entre economia e cultura e entre economia e currículo, e evidencia que há uma conexão evidente entre o modo como se organiza a produção de mercadorias e o modo como se organiza o currículo. Ressalta, no entanto, que os vínculos entre economia e educação não se consolidam de forma determinista, mas são mediados pela ação humana no processo de formação, ou seja, estes vínculos vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas (APPLE, 1982, p. 11). Segundo Silva, Apple busca no conceito de hegemonia de Antonio Gramsci o apoio para seus argumentos:

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge a sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada no seu próprio campo. (SILVA, 2000, p.46).

Os argumentos traçados anteriormente nos colocam diante da necessidade de pensar uma escola que não se limite a interesses imediatistas e pragmáticos. As disputas em torno dos sentidos e das práticas pedagógicas/curriculares são disputas por hegemonia, conforme podemos depreender do pensamento de Antonio Gramsci.

A ideia de uma formação integral, que supere as limitações derivadas da racionalidade vigente em termos curriculares precisaria estar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura e do trabalho componentes dessa formação. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental.

O que nos leva ao encontro da necessidade de pensar uma perspectiva curricular menos fragmentada, isto é, mais integrada. Tal organização pressupõe a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas. A partir da formulação gramsciana da escola unitária, alguns princípios poderiam orientar a problematização em torno do currículo de modo a superar a estreita fragmentação e isolamento entre as disciplinas.

Por exemplo, a definição de um eixo comum capaz de atribuir um sentido unitário ao conjunto dos conhecimentos escolares. Do sentido do trabalho como um princípio educativo se deriva o eixo ciência-cultura-trabalho (FRIGOTTO, RAMOS, CIAVATTA, 2003) de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreen-

são de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade e dos indivíduos. Assim compreendidos, trabalho, ciência e cultura se instituem como um eixo a partir do qual se pode conferir sentido a cada conceito, a cada teoria, a cada ideia que compõem o currículo.

Não se trata de organizar atividades ora referentes ao trabalho, ora à ciência ou à cultura, mas que todo o currículo e o conhecimento escolar que o compõem, sejam tratados a partir desse eixo comum – trabalho, ciência e cultura – e que se integrem, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-cultura pode ser capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas, ressignificar os saberes e experiências vividos na escola.

Diante da diversidade de arranjos curriculares possíveis, independentemente da forma – por disciplinas, por projetos, complexo temático, áreas do conhecimento ou um híbrido dessas formas – com vistas a superar o isolamento disciplinar e a fragmentação do conhecimento escolar em componentes estanques que não dialogam entre si e produzem, com isso, uma aprendizagem formal e reprodutivista de conteúdos sem sentido e de fraco poder explicativo do mundo social e natural, é que ressaltamos a necessidade de que se realize o estudo aprofundado dos fundamentos derivados das formulações de Gramsci. É necessário que se analise de que modo tais pressupostos dialogam ou poderiam dialogar com o projeto pedagógico e com as práticas curriculares da escola. Esse movimento tem pelo menos duas implicações imediatas: o conhecimento, por parte dos educadores, dos fundamentos teórico-metodológicos propostos, e que os mesmos trabalhem de forma mais integrada, menos individualizada, portanto, de forma mais coletiva.

Nessa perspectiva, o planejamento da atividade curricular ultrapassa o caráter instrumental e meramente técnico de definir um rol de conteúdos, e adquire a condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola. Essa perspectiva de planejamento curricular toma, ainda, como principais diretrizes que a ação de planejar implica na participação de todos os envolvidos no processo; que há necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; que o planejamento escolar deve partir da realidade concreta e estar vol-

tado para atingir as finalidades da educação básica definidas no Projeto Político Pedagógico; e, tem por fim, o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente.

Com base nessas considerações, fica estabelecida a ideia de currículo como a seleção dos conhecimentos e das práticas sociais historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pedagógica construída coletivamente e na qual se explicitam as intenções de formação, bem como das práticas escolares que deseja realizar com vistas a dar materialidade a essa proposta. Isso significa enfrentar uma tradição escolar e curricular fundada na mesma lógica organizativa do trabalho fabril, do trabalho alienado que impede que dificultam, sobremaneira, a apreensão da totalidade social, ao reproduzi-la, sempre, na forma de fragmentos presentes nas frações que compõem o conjunto das disciplinas.

Desde o início a lógica de organização dos currículos esteve pautada no modo como foi se estruturando o trabalho na sociedade. No início do século XX, sobretudo, a busca de eficiência nos processos produtivos leva ao encontro de um planejamento curricular orientado pela transferência de técnicas de organização do trabalho fabril para a escola. Os princípios defendidos por F. Bobbit no livro *The Curriculum* (EUA, 1918) para a organização curricular apoiavam-se nos mesmos princípios postulados por F. W. Taylor para o trabalho em geral. Essa perspectiva vai consolidando uma compreensão de currículo como “técnica” e ganha contornos que passam a orientar a organização do trabalho escolar em todo o mundo industrializado.

Em meados do século XX, essa perspectiva se vê aprimorada por Ralph Tyler (1976), para quem a organização e o planejamento curricular deveriam se orientar a partir de quatro questões básicas: "1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. Que *experiências* educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?" (SILVA, 2000). Essas questões diziam respeito tanto à definição dos objetivos quanto à organização das experiências de ensino e aprendizagem, bem como à avaliação com vistas a obter dados para se

verificar se os objetivos foram ou não alcançados. Nos postulados de Tyler permanece a ideia da busca da eficiência e da definição da melhor técnica com vistas ao aprimoramento da atividade escolar.

Essas proposições, passam a ser denominadas de “tradicionalistas” pela teoria curricular crítica que se forma a partir da década de 70 do século XX. As teorias críticas do currículo questionam a finalidade de adaptação da escola à ordem social vigente, presente nos modelos de Bobbit e Tyler.

Conforme prescrevem as perspectivas tradicionais, o currículo deve ocupar-se tão somente de prever a melhor forma de organizar o conhecimento na escola, tendo em vista atender aos interesses de adaptação da formação humana à sociedade vigente. Tratar-se-ia, portanto, de um problema *técnico*. O que as perspectivas críticas vão evidenciar é o quanto a organização dos currículos está além dessa dimensão técnica e instrumental.

As decisões sobre o currículo compreendem dimensões culturais amplas, como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e etnia, etc. Michael Apple, por exemplo, sustenta que há uma relação estreita entre o modo como se organiza a produção (econômica) e o modo como se organiza o currículo, ainda que tal relação não se dê de forma mecânica, mas mediada pelos vínculos que vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas (APPLE, 1982). Dito de outro modo, o campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada no seu próprio campo. (SILVA, 2000).

No contexto das teorias críticas, o currículo passa a ser compreendido, também, como um campo de resistência. Segundo H. Giroux (1983), as abordagens tradicionais do currículo guiam-se por uma racionalidade técnica, instrumental, que atribui ao currículo uma dimensão utilitarista fundamentada nos critérios de eficiência. Essas perspectivas ignoram a dimensão histórica, ética e política do currículo e do conhecimento. (SILVA, 2000). Essas constatações redirecionam os estudos acerca do currículo, evidenciando que ele comporta, ao mesmo tempo, a possibilidade de adaptação dos indivíduos à sociedade, mas também a resistência às formas de dominação – política, econômica, ideológica.

Para as teorias críticas do currículo, duas ideias tornam-se centrais a partir de então: as ideias de emancipação e libertação (GIROUX, 1983). Caberia à escola, pela mediação do currículo, possibilitar a tomada de consciência a respeito das relações de poder e de controle presentes nas instituições. Esta finalidade converter-se-ia na condição fundamental para a realização de um projeto pedagógico que tivesse como alvo a emancipação humana.

Ao planejar a atividade curricular, torna-se imperativo, portanto, problematizar o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas. O currículo se compõe pela construção de significados e de valores culturais, e estes estão relacionados à dinâmica de produção do poder na sociedade. Verifica-se, assim, uma disputa pelos significados que vão sendo, ao mesmo tempo, impostos e contestados. (SILVA, 2000).

As ideias acima apontadas nos colocam diante da necessidade de pensarmos as proposições curriculares, suas intenções e práticas, seus materiais, seus tempos e espaços, tendo como referenciais permanente as crianças, adolescentes e jovens que frequentam a escola pública, e que se leve em conta suas expectativas, seus desejos, suas necessidades. Isso implica em grande desafio, se considerarmos que muitas das decisões tomadas, em termos de currículo, desconsideram essas razões e privilegiam objetivos ora vinculados a processos seletivos e excludentes, ora relacionados a uma adaptação da escola a necessidades imediatas do mercado de trabalho. Desse modo, objetivos restritos a interesses particulares de determinado grupo ou classe social se apresentam (ideologicamente) como se fossem de interesses de todos, e reiteram formas de organização o trabalho educativo baseadas na repetição e na reprodução da dependência do estudante, e limitam a possibilidade de formação para a autonomia.

Formar tendo por objetivo a construção da autonomia implica, portanto, pensar outras possibilidades em termos dos processos e dos resultados das práticas que definem o trabalho pedagógico escolar. Se nos remetermos aos ensinamentos de Gramsci sobre a escola unitária, nos vemos diante da necessidade de pensar esse trabalho sendo ele mesmo princípio educativo capaz de orientar professores e funcionários em suas decisões. E, ainda, pensar em formas que reunifiquem o potencial explicativo da realidade.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, posto ser por meio do trabalho que se pode apreender o processo histórico de produção das formas mais elaboradas do conhecimento humano, bem como, o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho é princípio educativo também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, para a formação das gerações mais novas, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilite o exercício do trabalho produtivo a ele não se resume, não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica, exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral.

O *conhecimento*, a apropriação deste em suas distintas formas de expressão e produção é central no campo do currículo. Com Gramsci, partimos da ideia de que o conhecimento (e sua expressão escolar) são produtos histórico-culturais. Entendemos que a produção e elaboração do conhecimento ocorrem nos momentos em que os homens interagem entre si, no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência, material e imaterial.

Os conhecimentos escolares, derivados das ciências de referência, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornam-se elementos do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política.

O domínio da ciência básica na perspectiva da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que explicam o processo de produção da existência humana em seus aspectos material, imaterial e histórico-cultural, não se obtém pela reprodução pura e simples dos conceitos. Nesse sentido é que se justifica a crítica à pedagogia da memorização e se afirma a necessidade de “uma educação que ajude a ler a realidade” (Paulo Freire), que ajude a compreender essa realidade criticamente. Tal perspectiva pressupõe, além do acesso ao conhecimento, o domínio dos

métodos de produção do conhecimento.

É necessário, portanto, potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Isso porque o princípio pedagógico *não deve ser buscado na preparação para o mercado, mas no método de estudo e pesquisa* (NOSELLA, 2009).

4. Afirmar os princípios da escola unitária em tempos de retrocessos

O Brasil tem passado por sucessivos momentos de reorientação de políticas que visam ordenar o currículo e as práticas pedagógicas das escolas. Desde a LDB de 1996 (Lei 9.394/96) tivemos: Parâmetros Curriculares Nacionais produzidos pelo Ministério da Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação e, mais recentemente, os documentos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas políticas carregam intencionalidades que se traduzem em projetos de formação e modos de fazer no interior das escolas. Provocam reações nos modos como se organizam o trabalho pedagógico e os currículos. Diante da perspectiva colocada no presente texto, julgamos necessário perguntar: as políticas curriculares oficiais formuladas desde a LDB de 1996 se aproximam ou se distanciam dos pontos de vista aqui defendidos tendo como inspiração a obra de Antonio Gramsci?

Para fazer essa análise, identificamos, no interior dos textos normativos, o emprego recorrente de alguns termos: “interdisciplinaridade”, “contextualização”, “eficácia”, etc. Uma das expressões reiteradamente usada é a de *competências*. Em que sentidos esta palavra tem sido usada com vistas à organização dos currículos escolares? Qual(is) o(s) seu(s) significado(s)? Em quais documentos oficiais podemos lê-la? Por que o termo *competências* tem sido tomado como referência para a formação humana? Em que medida seus enunciados evidenciam projetos em disputa quanto aos sentidos e finalidades da educação? É possível visualizar algum diálogo entre a formação com base em *competências* e a perspectiva da escola unitária?

Vamos, primeiramente, analisar um dos referenciais do termo *competências* utilizado especialmente na definição dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais ao final da década de 1990, no imediato pós-LDB. Naquele momento, esses referenciais abrangiam especialmente as prescrições normativas para o currículo do Ensino Médio e tomavam por base as tendências no campo da formação para o trabalho. Novas tecnologias - assentadas no emprego da microeletrônica - bem como novas estratégias de gestão e organização do espaço produtivo, estariam pon-

do como desafio demandas específicas de formação para o exercício das atividades laborais. Essas exigências recorreram ao chamado “modelo de competências” para delimitar um novo perfil de formação dos trabalhadores.

Com base nas exigências de formação profissional estabeleciam-se justificativas para se promover mudanças também nos processos formativos que ocorriam no espaço escolar. Neste contexto aparece o uso da noção de competências como sendo capaz de comportar os significados das mudanças a serem implementadas. Dada sua origem, no trabalho diretamente produtivo o “modelo de competências” passa a ser definido como sendo “a capacidade produtiva de um indivíduo, possível de ser medida em termos de seu desempenho real”. (OIT, 1997).

Vale lembrar que no Caderno 12, quando Gramsci formula os princípios da escola unitária, ele defende, justamente, que a escola não se restrinja à formação imediata para o mercado de trabalho, mas que ultrapasse os limites dessa abordagem. Daí se depreende uma primeira limitação das políticas curriculares que tomam o referencial de competências em suas propostas: o limite de vincularem de forma pragmática e restritiva ao fazer mais imediato do trabalho, o que contraria a formulação sobre o princípio educativo do trabalho. O modelo de competências visa à adequação da formação às razões “interessadas” do mercado de trabalho, aspecto criticado por Gramsci, como visto, por seu caráter limitador e alienante.

Um dos elementos que estavam definindo a função social da escola no período pós-LDB de 1996 era justamente o objetivo de produzir as condições necessárias para a “empregabilidade”. Para preencher os requisitos de ingresso e permanência no mercado de trabalho, caberia à escola desenvolver um conjunto de “saberes”, habilidades” e “competências” necessários à formação para o trabalho no contexto da base técnica e tecnológica decorrente da inovações tecnológicas por meio da informatização e robotização dos processos produtivos.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a mesma lógica fundada nas razões do “mercado” subsidiavam as proposições curriculares. A organização curricular, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, deveriam se dar de modo a abranger três grandes categorias de conteúdo: *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*. Os conteúdos conceituais seriam aqueles que deveriam levar à aprendizagem

de conceitos e desenvolver as capacidades intelectuais de operar com símbolos, ideias, imagens e representações. Dito de outro modo, formar para “aprender a aprender”. Os conteúdos procedimentais deveriam conduzir à capacidade de tomar decisões. Refere-se ao “saber-fazer”. E os conteúdos atitudinais dizem respeito à formação de atitudes em relação ao saber, ao professor ao funcionário, aos colegas, à sociedade. Define-se como “saber-ser”.

Mais recentemente, a Lei 13.005/2014 que propõe o Plano Nacional de Educação 2014-2024 determina que à União, em colaboração com estados e municípios, caberá formular a base nacional comum dos currículos, definindo direitos e objetivos de aprendizagem para as etapas do ensino fundamental e médio. Os documentos tornado públicos que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e Médio, retomam o discurso curricular do pós-LDB de 1996 e recuperam o chamado currículo por competências.

Observa-se, assim, novamente a centralidade da noção de competências, ainda que a ela seja agregada outra orientação conceitual que, no entanto, carrega a mesma lógica pragmática e restritiva das versões presentes nos parâmetros e diretrizes dos anos 1990:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (BRASIL, 2017, p.16)

A noção de competência passa a ser compreendida como a capacidade *de mobilizar saberes de diferentes naturezas*: científica, cotidiana, ética, estética, sob a justificativa de que a transferência de conhecimento entre distintas situações, nas quais se impõe uma relação dinâmica, entre o saber e o fazer, entre o pensar e o agir, podendo conduzir os indivíduos a uma relação mais autônoma com o conhecimento de modo a dirigir a sua vida de forma também mais autônoma.

Ainda que não tivesse sido mencionado nos documentos anteriores, e nem esteja presente no documento atual da BNCC, uma referência que permite compreender o sentido de competências como mobilização

de saberes é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud.

Perrenoud, ciente do caráter polissêmico e multifacetado da noção de competências, propõe que ela seja entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. (PERRENOUD, 1999). A relação entre saberes e competências está desde logo colocada e tem se constituído no principal ponto polêmico quando se fala no currículo em uma abordagem por competências, afinal, falar em competências significa secundarizar nos currículos a centralidade do conhecimento escolar, este sim capaz de contribuir com os processos formativos a partir dos quais se desenvolve a autonomia intelectual.

A retomada da noção de competências, mesmo que com conotação diversa da empregada nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares da década de 1990, justifica que sejam retomadas as críticas à sua utilização tais como a proposta por Pacheco (2001) ao afirmar que no campo da política curricular, tanto a abordagem por objetivo quanto a abordagem por competência denotam “uma racionalidade de transmissão do conhecimento dirigida para a solução de problemas mediante a aquisição de estratégias cognitivas”. Essa perspectiva nos coloca diante de uma formulação que toma o currículo em seu sentido limitado, como técnica de elaboração de objetivos de aprendizagem, e está limitado ao aspecto cognitivo que desconsidera outras dimensões implicadas na formação intelectual e histórico-cultural dos indivíduos (SILVA, 2008).

As proposições presentes nos documentos de BNCC se distanciam, evidentemente, de um projeto pedagógico construído a partir da autonomia das escolas; elas reiteram a lógica pragmática que limitam a formação humana às restritivas demandas de formação para o trabalho alienado. Ao invés da formação unitária que visa à formação do pensamento crítico e autônomo, ela propõe a “formação única”, padronizada, descrita por meio de códigos tecnicamente formulados, uma taxionomia na qual a intencionalidade pedagógica é descrita à semelhança de uma engenharia friamente calculada. Nos textos da Base Nacional Comum Curricular a finalidade da formação das crianças, adolescentes e jovens está circunscrita à ideia de performance e desempenho nos testes e exames das provas em larga escala, nacionais e internacionais. Em lugar da formação para a autonomia (intelectual e moral), se anuncia a formação para a obediência e a repetição.

Referências

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Cortez, 1986.

BENINCÁ, E. As origens do planejamento participativo no Brasil. In: AEC. Revista de educação. *Planejamento participativo como metodologia libertadora*. Ano 24 n. 96 – julho/setembro de 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf Acesso em 05 mai 2017

Coutinho, Carlos Nelson. *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*.- 2ª Edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Em três artigos que se completam. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 1986

GIROUX, H. *Pedagogia Radical*. Subsídios. Trad. de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. In: Cadernos do cárcere, volume 2 / Antonio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JOLL, James. *As idéias de Gramsci*. Editora Cultrix: São Paulo, 1977.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

NOSELLA, Paolo. *Antonio Gramsci*-Documento Especial. Histórias e Perspectivas, 1991.

OIT/CINTERFOR. *Formacion basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor, 1997.

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Trad. de Helena Faria. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

SILVA, Monica R. *Currículo e Competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz. T. *Teorias do currículo*. Portugal: Porto Editora, 2000.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Vallandro. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

