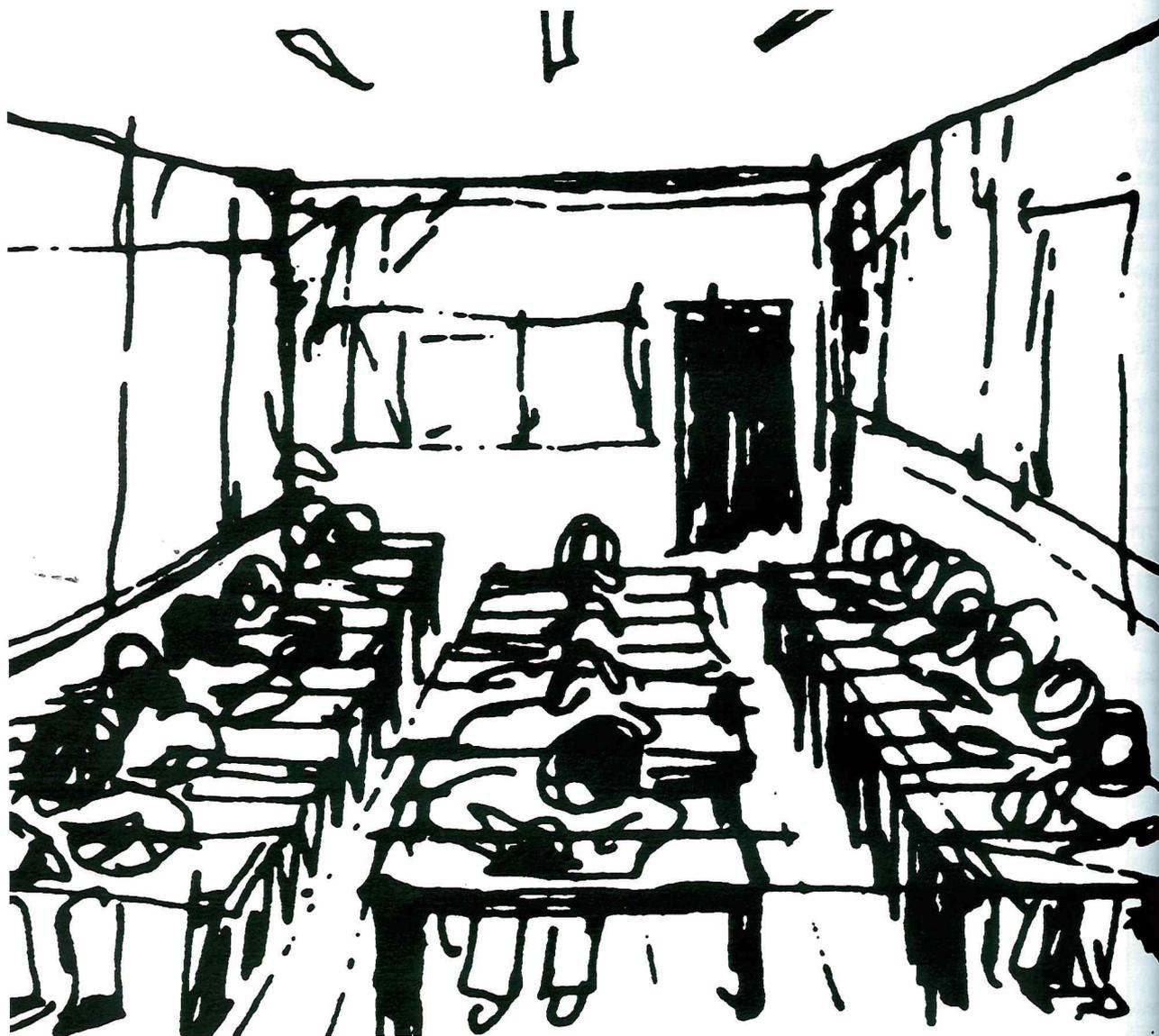


A propósito do velho desafio de construção da “escola pública” brasileira - até o presente não alcançado e ora posto em questão - retoma-se o pensamento gramsciano, nele focalizando-se a dimensão pedagógico-política, com o propósito de arrolar indicativos no sentido de uma tarefa político-cultural contemporânea, desta instituição, que seja relevante na produção da cidadania dos brasileiros.

Palavras-chave: Escola pública, especificidade da escola pública, Gramsci e a escola.



The purpose to challenge in a way of forging a public idea for a Brazilian public school, return to the gramsciano pedagogic-political ideas to show indicatives in ways of execution, for this institution, with political cultural activity, that comes together for the construction of the Brazilians' citizenship development.

Key words: Public school, Purpose of the school, Specificity of the school, Gramsci and the school

Voltando a Gramsci

Indicativos para Pensar a Escola Pública Brasileira Contemporânea

Dirce Nei Teixeira
de Freitas

Professora da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul

A “escola pública” é um projeto educacional que o Brasil não logrou concretizar até este final de século. Isto porque o caráter público dessa instituição não se consolidou tanto no que diz respeito a um atendimento universal e eqüitativo, quanto no que se refere à sua organização e funcionamento, à natureza e ao conteúdo/forma do trabalho pedagógico que realiza, aos resultados que alcança e aos efeitos sociais que produz.

Diante desse quadro e, ainda, por força das exigências postas pela sociabilidade contemporânea, a construção de uma escola deveras pública permanece um desafio para a sociedade brasileira. Especialmente nos últimos anos, quando a política educacional, priorizando reformas institucionais e administrativas, dirigidas por critérios econômicos, não persegue a construção dessa escola. Frente a isso, refletir sobre os possíveis caminhos de viabilizá-la, torna-se relevante e oportuno.

Com esse propósito em vista, faz-se um breve retorno a Gramsci para levantar alguns indicativos no sentido da construção do caráter público da escola brasileira. Tem-se claro que essa problemática não se reduz à dimensão pedagógico-política aqui privilegiada. Esta, no entanto, torna-se oportuna até mesmo como contraponto à dimensão econômica privilegiada no discurso hegemônico e nas políticas neoliberais que vêm sendo implementadas, nos últimos anos.

Voltando a Gramsci, a propósito do universal em sua produção teórica

O pensamento gramsciano foi largamente difundido, no Brasil, especialmente no decorrer das décadas de 70 e 80, no contexto da “redemocratização” do país, tendo sido decisivo para, então, resgatar “o valor e a autono-

Para refletir sobre a escola pública brasileira contemporânea, as elaborações gramscianas devem ser consideradas em seu caráter histórico.

mia relativa da política e do fazer política”.¹ No tocante à educação, essa difusão não logrou resultar na produção de um projeto educacional articulado e coerente.

Nos anos 90, quando a discussão dos grandes temas tem como eixo a dimensão econômica da vida em sociedade, parece configurar um descompasso histórico propor, no tema da educação, um retorno ao pensamento gramsciano, uma vez que lhe é central a dimensão *político-cultural*. Além disso, parece impróprio, nos dias de hoje, retomar uma produção científica que se inscreve na utopia socialista. Entretanto, não se pode desconsiderar a relevância da política,² assim como ignorar o universal inscrito na produção científica gramsciana e o fato de que o socialismo não foi superado, enquanto concepção de mundo ou nova cultura. Muito mais quando o capitalismo, em crise, apresenta sinais de uma caminhada para a barbárie.³

Reconhece-se, de saída, que as elaborações gramscianas sobre a escola única referem-se ao delineamento de um projeto que tinha em vista a transição ao socialismo. Elaborações essas fundadas num processo de análise crítica da objetividade italiana de seu tempo. São, portanto, proposições para um espaço/tempo históricos, para uma formação social capitalista com seus traços de singularidade.

Isto implica em que, ao se tomar as elaborações gramscianas para refletir sobre a escola pública brasileira contemporânea, as mesmas sejam consideradas em seu caráter histórico, identificando-lhe o universal subjacente.

Não se trata, portanto, de uma adoção *a priori* de tais elaborações ou de uma tentativa de simplesmente aplicá-las ao Brasil. Mesmo porque estão aí implicados “momentos históricos” e “forma-

ções históricas” que se distanciam pelas suas singularidades, impossibilitando-se essa tentativa.

Se Gramsci delineou seu projeto de escola a partir da análise crítica da escola italiana de seu tempo (a da Reforma Gentile⁴) e da escola que a precedeu (a clássica, humanista, de cultura geral) o fez considerando amplamente as questões contextuais italiana e mundial.

O “momento histórico” vivido por Gramsci colocou-o, no que se refere ao contexto italiano, diante de um processo de crescente industrialização, com seus requerimentos sociais, políticos e culturais⁵ e, também, diante da ascensão do fascismo, em contraposição à expansão do socialismo. No que se refere ao contexto mundial, esse “momento histórico” se configurou marcado pela Primeira Guerra Mundial, pela Revolução Russa, pelos acontecimentos do Pós-Guerra, pela Grande Depres-

¹ NOGUEIRA, 1988, p. 129 - 132.

² O neoconservadorismo, hoje hegemônico no cenário mundial, tende a reduzir a política à gestão técnico-administrativa, afirmando que os problemas políticos surgem não das contradições sociais ou de conflitos de interesses e valores, mas em consequência de erros administrativos.

³ HOBSBAWM, 1995, p. 15 - 30.

⁴ Reforma educacional empreendida no período fascista (1922 a 1943), que assegurou estudos humanistas para a elite e o aprendizado profissional especializado para os demais. Essa educação tendia a perpetuar as diferenças sociais, uma vez que tinha como fundamento a distinção de classe. Gramsci criticava o caráter dessa escola, vez que pré-determinava o destino e atividade futura do aluno, assinalando a falácia do seu pretense caráter democrático.

⁵ GRAMSCI, 1987, p. 135 - 165.

são de 1929 e seus desdobramentos econômicos e políticos. Tempo no qual estava em processo um movimento de reorganização do capitalismo mundial, de reestruturação do Estado capitalista e se impunha a necessidade da democracia liberal, para fazer frente à expansão do socialismo.

Tem-se, portanto, presente que as proposições “pedagógico-políticas” de Gramsci - e, nestas, o seu projeto de organização da escola e da cultura - se inserem na objetividade / subjetividade de seu tempo. Outras são as condições objetivas e subjetivas da sociedade brasileira contemporânea, produzidas no desdobramento da crise do capitalismo que, nas últimas décadas, vem marcando, em escala mundial, as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas, tecnológicas. São transformações que vêm gerando uma crescente fragmentação social, regionalização e polarização do poder, diversidade cultural, competição internacional, intolerância sócio-cultural e aumento da exclusão social.⁶ Nesse quadro, configuram-se as crises econômica e do Estado brasileiro,⁷ cuja atuação político-econômica tem se norteado por diretrizes neoliberais, hegemônicas no país, nos anos 90.

Em comum, entre o contemporâneo brasileiro e o tempo de Gramsci, identifica-se a permanência do domínio capitalista, que continua deixando à margem da participação, na riqueza e no poder, a maioria da população.

O “momento histórico” atual coloca inúmeros desafios, aos brasileiros, como decorrência da emergência de realidades que apontam para uma acelerada concentração econômica e centralização política que agravam a polarização social; uma larga difusão de tecnologias cada vez mais sofisticadas, que exigem o domínio de saberes complexos; mudanças estruturais que

vêm se processando no mundo do trabalho,⁸ entre outras.

Na esfera do trabalho, verifica-se a rápida diminuição do contingente proletário, ao tempo em que cresce o número de trabalhadores do setor de serviços e da economia informal, assim como o desemprego, o subemprego e o trabalho em caráter precário. A produção, condicionada por avanços da tecnologia já não solicita, ao Estado, a formação de grandes contingentes proletários. Solicitação esta que a Itália de Gramsci buscava atender através de reforma educacional, voltada para o ensino profissionalizante, à qual ele contrapôs o projeto de escola única. Vê-se que está de longe afastada a liderança proletária, num projeto revolucionário contemporâneo, que na obra gramsciana ocupa lugar de relevância.

Diante das exigências do mundo contemporâneo, a educação escolar tem sido apontada como condição de desenvolvimento humano,⁹ sendo este visto como necessário para o desenvolvimento sustentado, para a retomada do crescimento econômico, para fazer frente a problemas demográficos, para contornar o risco de conflitos sociais, inclusive da explosão da violência como desdobramento da miséria que se aprofunda, no planeta. Por outro lado, a educação é vista como instrumento de ajustamento à nova sociabilidade - em gestação - e, também, como instrumento na criação de condições para fazer frente a dificuldades

O momento histórico atual coloca inúmeros desafios aos brasileiros, exigindo o domínio de saberes complexos e mudanças estruturais no mundo do

geradas com a atual crise do capitalismo. A educação assim entendida passa ser vista sob a ótica de “investimento em capital humano”. Ainda que se fale em “desenvolvimento humano”, não se configura, como horizonte des-

⁶ HOBBSAWM, 1995, p. 393 - 420 e p. 537 - 562.

⁷ FIORI, 1995.

⁸ ANTUNES, 1995.

⁹ Nesse sentido, são exemplares as diretrizes de política educacional fixadas na Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (Tailândia, 1990), Plano para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Tailândia, 1990), Conferência de Cúpula de Nova Delhi (1993) e Plano Decenal de Educação para Todos (1993).

sa escola, a criação de condições de promoção de hegemonia das “classes subalternas”¹⁰, conforme propunha Gramsci.

É no contexto de uma sociedade capitalista fortemente marcada pelo liberalismo, na qual perde força a utopia socialista, que se faz con-

É no contexto de uma sociedade capitalista, fortemente marcada pelo liberalismo, que se faz concreta a escola brasileira e ganha significado o seu caráter público.

creta a escola brasileira e ganha significado o seu relativo caráter público. É, também, a objetividade desse tempo que condiciona as buscas de alternativas de efetividade da “escola pública”, tendo em vista objetivos voltados para a consolidação da democracia e da cidadania substantivas, no país.

Mesmo no que se refere às condições superestruturais não parece haver, no Brasil de hoje, uma situação que permita afirmar a propriedade das proposições “pedagógico-políticas” gramscianas, para o pensar / fazer a escola pública brasileira. Corroboram este entendimento: a) a inexistência de um projeto socialista que congregue as forças de esquerda do país; b) a decorrente inexistência de um projeto político-pedagógico, alternativo ao da elite dominante, que congregue e mobilize os intelectuais e os educadores; c) o fortalecimento e a concentração do poder político nos setores da sociedade organizada que representam e congregam os grupos hegemônicos, enquanto os demais são minados pelas barreiras econômicas, pela subserviência aos poderes instituídos, pela fragmentação das organizações e dissenso entre suas lideranças e pelo germe da descrença e da desesperança da população (plantado através de eficiente trabalho ideológico da mídia); d) o fato de que a lideran-

ça cultural e moral das massas¹¹ está longe de ser uma possibilidade concreta para os socialistas brasileiros, que perseguem uma liderança política, sem o cimento dessa liderança cultural e moral¹²; e) a crescente cooptação, pelo poder dominante, de intelectuais socialistas que abandonam antigas posições e mergulham “na onda da globalização”; f) o acirramento do corporativismo, do individualismo e da

competição em decorrência da crise econômica, das modificações no mundo do trabalho e da crise política - colocando como urgência o “reino da necessidade” e não o “reino da liberdade”.

Entretanto, criar condições favoráveis ao delineamento e sustentação de um projeto alternativo ao projeto hegemônico parece não prescindir do desafio de assumir a *construção* de uma *nova direção intelectual e moral das massas*, o que requer a superação do senso comum, solicitando a mediação pedagógica. Abre-se aqui um espaço de atuação para a escola. Diante disto, voltar ao pensamento gramsciano parece ser relevante e oportuno.

Proposições Gramscianas e a Escola Pública Brasileira

No conjunto de suas teorizações e, também, na sua práxis política, Gramsci procurou evidenciar a relevância e o papel do processo educativo enquanto instrumento necessário à hegemonia, vez que possibilita a superação de obstáculos à formação da consciência autônoma, à formação do homem na sua dimensão

¹⁰ Gramsci, denomina “classes subalternas” aos grupos sociais sem iniciativa histórica, que estão aquém do exercício real da hegemonia sobre toda a sociedade e que se ampliam de maneira “desorgânica”.

¹¹ Para Gramsci, a “liderança cultural e moral da massas” refere-se à práxis dos organizadores e dirigentes com vistas à organicidade do pensamento filosófico, à solidez organizativa e à centralização cultural. Práxis que pretende conduzir os “simplórios” a uma concepção de vida superior, que logre superar o senso comum e torne-se crítica - produzindo a consciência da historicidade do homem, da fase de desenvolvimento dessa historicidade e da contradição entre esta e outras concepções - transformando-se em base de ações vitais, em elemento de coordenação de ordem intelectual e moral.

¹² Em Gramsci, a hegemonia torna-se direção cultural e moral, antes de ser direção política. PORTELLI, 1990, p. 123.

coletiva (política), ao estabelecimento do consenso necessário à construção de nova ordem hegemônica, porque fundada em outra visão de mundo, de homem, de política, de cultura e de "qualidade da educação".

Para Gramsci, educar é construir o "bom senso" que, levando ao conhecimento crítico da história, é capaz de gerar a prática política, situando o indivíduo em relação ao mundo e cada momento em relação à história.¹³ Com isso, se produz uma renovação intelectual e moral capaz de construir uma nova cultura,¹⁴ cujo horizonte é a posse plena, pelo homem, de sua liberdade, enquanto superação dialética da necessidade, tornando-o capaz de agir no coletivo, conscientemente, em busca de um fim determinado.¹⁵ Liberdade esta que significa disciplina e responsabilidade que criam a necessidade de um objetivo coletivo e não meramente individual. Esta é a liberdade instrumento de hegemonia e condição de educação que, orientando os projetos pedagógicos e políticos, objetiva a participação efetiva da vontade individual identificada com a vontade coletiva.

O processo educativo envolve diversos espaços, agentes e agências educativas. Dentre eles: o próprio sujeito, os intelectuais, o partido, a família, a escola, as organizações de cultura, o Estado. Envolve diferentes meios e instrumentos, como: a convivência social, o trabalho - entendido como atividade teórico-prática - a práxis política, o estudo, a filosofia, o conhecimento científico, o conhecimento das línguas e das artes.

Sendo assim, o processo educativo precisa ser considerado para além da ação formal da escola.¹⁶ No entanto, esta tem lugar privilegiado na concepção pedagógica gramsciana, tendo em vista a tarefa básica de "inserir os jovens

na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa".¹⁷

Segundo seu projeto pedagógico-político a escola unitária - integrada a instituições de organização da cultura, partidos e organismos administrativos em geral, através de uma conjugação metodológica¹⁸ - deveria traduzir as relações entre escola e sociedade, instrução e formação, filosofia e política, intelectuais e simplórios, Estado e sociedade civil, hegemonia e contra-hegemonia.

Nas proposições gramscianas, é possível recolher alguns indicativos para repensar o papel e as tarefas de uma escola pública brasileira comprometida com a produção de uma cidadania substantiva. São eles:

Nas proposições gramscianas é possível recolher indicativos para repensar uma escola pública comprometida com a produção de uma cidadania

1. Uma visão abrangente do processo educativo

Gramsci deixou claro o papel específico da escola e os seus limites, no projeto de educação das massas. Essa especificidade, entretanto, encontra significado e se realiza no âmbito de uma visão abrangente do processo educativo. Abrangência que se refere à sua finalidade maior; ao alcance universal dos indivíduos; à ação cooperativa e integrada dos espaços, agentes e agências de educação e cultura; à metodologia que privilegie a relação escola e sociedade, compreendida como histórica.

Essa visão abrangente do processo educativo implica em considerar que o traba-

¹³ GRAMSCI, 1991 a, p. 11 - 30.

¹⁴ Ibid., p. 13.

¹⁵ Ibid., p. 11 - 63.

¹⁶ GRAMSCI, 1991 a, p. 37.

¹⁷ GRAMSCI, 1991 b, p. 121.

¹⁸ Gramsci propunha uma metodologia de trabalho intelectual comum às diversas agências de educação do povo. Esta requeria: a) ação colegiada na análise, na tomada de decisão, na produção, na execução, na avaliação crítica; b) sistematização (através do uso da escrita como princípio didático), entendida como instrumento para a produção da competência técnica coletiva e de condições orgânicas de trabalho; c) certa taylorização do trabalho intelectual (Ibid., p. 120 - 121).

lho da escola se insere num projeto maior e que, portanto, sua *especificidade* não poderá nortear-se senão por essa *abrangência*. Sendo assim, a atuação pedagógica da escola pública consiste numa etapa de todo um trabalho educacional em processo, e precisa se dar

Segundo Gramsci, o processo educativo comporta todo o "tempo de vida" dos sujeitos e a escola deve concentrar-se na formação do "indivíduo cidadão".

direcionada por uma finalidade maior. Para Gramsci, esta consiste na "formação de uma nova cultura". Tem-se aqui o indicativo de que se faz necessário sair de uma concepção estreita da tarefa escolar que, de forma acrítica e não criativa, privilegia a "ilustração" ou o aprendizado de caráter pragmático.

No que diz respeito aos indivíduos atendidos por essa escola, a visão abrangente do processo educativo indica a necessidade de que *todos* não apenas tenham acesso ao ensino, mas venham a aprender e assegurar condições de continuidade desse aprender. Na prática, significa a equidade de oportunidades, de condições e de qualidade do ensino.

Quanto aos agentes é preciso que se tenha clareza que um projeto de formação de uma nova cultura não se efetivará nos estreitos limites da atuação da escola. Razão pela qual os "muros" escolares precisam ser derrubados, estabelecendo-se um regime de cooperação com outros organismos sociais. É neste contexto que se pode melhor trabalhar as contradições sociais e colher elementos para fazer a crítica da sociedade.

Nas proposições de Gramsci, o processo educativo comporta todo o *tempo de vida* dos sujeitos. Como parte desse processo, a escolarização amplia-se, quanto ao tempo, na medida em que a escola em lugar de concentrar-se no atendimento ao "indivíduo aluno", separando escolarização e sociabilidade, vier a concentrar-se na formação do "indivíduo cidadão", tendo o trabalho como princípio educativo, conforme proposição gramsciana.

Gramsci propõe um projeto pedagógico de abrangência nacional e não apenas localista. No que se refere a um projeto brasileiro de escola básica, este é um aspecto que deverá merecer especial cuidado no momento em que são adotadas, por um lado, estratégias de gestão com vistas à autonomia das instituições escolares e, por outro lado, medidas de centralização, particularmente no tocante ao currículo e programas de ensino. É preciso que se tenha cla-

reza quanto às implicações dessas medidas. No tocante à autonomia, importa considerar que ações isoladas, individuais, privadas, localistas resultam fragmentárias, particulares e ineficazes num processo que tenha como horizonte a construção de uma cultura de outra ordem.

A abrangência do processo educativo, no que se refere aos conteúdos e metodologia de ensino, exige que estes sejam selecionados a partir da relação instrução / formação, teoria / prática, escola / sociedade, tendo como filtro a finalidade maior estabelecida.

2. O princípio unitário e a unidade

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola mas em toda a vida social. O princípio unitário por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.¹⁹

Para Gramsci, a nova cultura (ou cultura socialista) se radica no princípio unitário. Isto é, em novas relações entre trabalho intelectual e manual, que pressupõem e decorrem de uma unidade de propósito e de uma unidade na ação das organizações culturais.

A existência de *objetivos comuns* que direcionem, articulem e integrem a ação dos diversos espaços, agentes e agências educativos impede uma dispersão quanto à direção unitária pretendida. Evita a atuação

isolada e fragmentária e a pulverização dos esforços.

Para fazer frente a isto e para promover a construção de novas relações entre trabalho manual e intelectual, Gramsci propõe, por um lado, uma escola unitária e articulada à universidade, ao mundo do trabalho e às instituições culturais. Articulação esta voltada para a unidade de propósito e de ação. Por outro lado, propõe a reorganização da cultura, atentando para a unidade e o princípio unitário, para o que indica a necessidade de uma "centralização". Isto porque a "descentralização" embora aparente constituir-se em forma de garantir o caráter democrático das organizações - uma vez que abre campo para a diversidade e o particular - resulta no seu oposto, pois assenta-se numa falsa liberdade. Aquela liberdade que se pretende realizar não no âmbito do coletivo, mas no individual ou de pequenos grupos, que prescinde da unidade e não tem o princípio unitário como direção.

A escola pública brasileira tem carecido tanto da unidade quanto de um compromisso com o princípio unitário, apontado por Gramsci. Além de uma fragmentação interna - dada à falta de articulação entre os níveis de ensino - ela também atua isoladamente em relação a outras organizações sociais voltadas para a educação da população. Por outro lado, sua proposta pedagógica não logrou superar a dicotomia formação geral / profissional.

Esta perspectiva de democratização da escola pública não logrou ser devidamente considerada por setores expressivos da esquerda brasileira, no Brasil dos anos 80. Priorizando a universalização do ensino e a gestão democrática, esses setores não lograram fazer frente, efetivamente, ao caráter conservador da proposta "democratizante" da elite brasileira.²⁰

Estas considerações sugerem a necessidade de uma reflexão, pelos agentes da escola

pública brasileira, que permita examinar e rever seus conceitos sobre liberdade, gestão democrática e autonomia profissional e institucional, a partir das concepções gramscianas, o que significa abandonar a ótica liberal adotada no entendimento destas questões.

3. A tarefa político-cultural da escola

Gramsci propôs uma tarefa político-cultural para a escola unitária, que se realizaria ao assegurar, às massas, a aquisição de um saber crítico (histórico) sobre a sociedade e que, por ser também criativo, geraria a ação política. Processo esse que, levando à superação do senso comum, socializaria o homem à medida que o tornasse um agente político, na perspectiva de uma nova concepção de mundo. Ação política que é condição para a completude de sua liberdade e para a produção, em nível superior, de sua própria humanidade.

Ainda que a escola pública brasileira venha atendendo às exigências da objetividade social contemporânea e, por esta razão, venha prestando-se a várias funções,²¹ um projeto pedagógico voltado para as massas coloca, à essa escola, o desafio de efetivamente concentrar-se na função maior: a político-cultural. Para tanto, a qualidade do ensino necessário precisa

Um projeto pedagógico voltado para as massas coloca à escola pública brasileira o desafio de concentrar-se em sua função maior: a político-cultural.

ser delineada de modo a se contrapor ao "padrão" que vem sendo estabelecido na política educacional brasileira. A não neutralidade da escola e o seu caráter contraditório podem e precisam ser explorados com vista a uma qualidade a ser forjada através de uma função político-cultural diversa da que tem sido apontada, na atual política brasileira.

²⁰ SENNA, 1994.

²¹ ALVES. In: Intermeio, nº 2, 1995, p. 6-19.

4. O caráter público da educação escolar

Nas proposições gramscianas, o caráter público da escola se traduz, claramente, em dois pontos básicos: na obrigação do Estado de prover os recursos necessários para mantê-la e na *direção* político-cultural dessa escola, pela sociedade civil (setores comprometidos com as massas), na medida em que esta pode vir a, efetivamente, operacionalizar o ensino necessário à hegemonia que se busca alcançar.

Em tempos de privatização dos serviços sociais e de políticas estatais assentadas na estratégia da “participação social”, é preciso que os agentes educacionais da escola pública brasileira tenham clareza quanto a esses dois pontos básicos indicados por Gramsci. É preciso entender o caráter público da escola, em termos de *oferta universal sustentada* pelo Estado e de uma *direção* pela sociedade organizada.

Com as políticas estatais de descentralização administrativa - que propõem crescente autonomia de gerenciamento às unidades escolares, implicando esta em maior participação dos indivíduos e da sociedade - alargam-se, ao menos teoricamente, as possibilidades desta escola fazer-se verdadeiramente pública, eliminando aquele caráter de “escola de governo”, cuja prioridade tem sido a execução dos projetos de cada administração política, ao mesmo tempo em que permanece numa condição de submissão às ingerências político-partidárias de setores dos grupos dominantes.

No entanto, trata-se apenas de uma *possibilidade* que supõe a criação de condições necessárias, uma vez que estas não estão dadas. Uma escola que se pretenda realmente pública, além de eliminar os problemas anteriormente mencionados, terá que: a) encontrar caminhos para livrar-se do corporativismo, que hoje embaraça a atuação; b) “abrir-se para” e “articular-se com” as organizações sociais que possam contribuir na construção de uma nova direção intelectual e moral das massas; c) assegurar que a sua direção cultural seja realizada pelos setores da sociedade que têm compromissos com a cidadania substantiva.

Por outro lado, precisa-se atentar para o fato de que essa autonomia se apresenta como alternativa para um Estado que pretende reduzir sua atuação na provisão de recursos para o sustento da escola pública, sendo estratégia de privatização via liberalização e participação comunitária.

5. A questão do método coletivo

Gramsci oferece elementos para que se possa compreender, em novas bases, uma *metodologia pedagógica ativa e criativa*. Na escola brasileira de educação básica metodologias ditas ativas e criativas vêm gerando o esvaziamento do ensino, a anomia, a falta de disciplina intelectual, o espontaneísmo e o individualismo e o democratismo que acabam por produzir um vazio de conhecimentos relevantes, de criatividade e de liberdade (nos termos gramscianos). Esta situação se estende ao campo do gerenciamento escolar.

A metodologia coletiva do trabalho intelectual, conforme apontada por Gramsci,²² parece ser um caminho necessário para a superação do quadro acima apontado, a começar pelos professores, chegando aos alunos, ainda que adaptada às condições destes. Além disto, essa metodologia é uma das formas para viabilizar a unidade necessária e para assegurar-se, na escola e nas organizações culturais, o princípio unitário do trabalho.

Esta questão remete a uma revisão do entendimento e da prática da “participação”, na escola brasileira, freqüentemente reduzida a assembleísmos, aos momentos de eleições, a criação de instituições colegiadas não orgânicas e ineficientes. Indica a necessidade de repensar o que se concebe como “democratização das relações” na escola.

6. A criação dos agentes e agências educacionais

Gramsci chama atenção para o fato de que transformações significativas no aparelho escolar não dependem dos “homens professores”, mas do grau de consciência política da sociedade. E

para produzir modificações nesta, ele indica os intelectuais e o partido (no sentido amplo).

A inexistência de intelectuais orgânicos das massas e a decorrente inexistência de um projeto político-pedagógico são fatores impeditivos dessas modificações. E isto parece ser real no Brasil contemporâneo. Quanto aos "partidos", há que se considerar que tendem a estar a serviço do projeto político hegemônico.²³

As palavras, os conceitos e as estratégias dos intelectuais e dos "partidos", comprometidos com os setores sociais não hegemônicos, têm sido absorvidos e ressignificados, para que se prestem à ideologia dominante e às estratégias políticas das camadas hegemônicas.²⁴

Parece caber aqui, como alternativa que faça frente a esse quadro, a estratégia gramsciana

das conquistas parciais e gradativas. E, quanto a isso, a escola não prescinde de outras organizações, situadas em outros níveis de intervenção.

Concluindo: ainda que a ação escolar seja limitada, parece ser um imperativo contemporâneo revalorizá-la mediante o redimensionamento de sua tarefa político-cultural, no processo social de construção da cidadania que interessa aos brasileiros. Porque a cidadania não está dada, uma vez que, sendo histórica, está sendo produzida.

Que uma escola "realmente pública" faça sua intervenção, de modo a concorrer para direcionar essa produção no sentido dos interesses das maiorias, é uma esperança a ser mantida e traduzida em ações concretas, ainda que pareçam pequenas.

²³ Verifique-se o papel da televisão e de setores da imprensa escrita.

²⁴ SILVA, 1995, p. 9 - 29.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Gilberto Luiz. Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea. *In: Intermeio*, MS: UFMS, n.2, 1995, p. 6 - 19.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Conferência mundial de educação para todos* (Jontiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991, p. 1 - 9.
- FIORI, José Luís. *O voo da coruja* — uma leitura não liberal da crise do Estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1995 b, 133 p.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991 a, 341 p.
- _____, *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991 b, 244 p.
- _____, *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991, 444 p.
- _____, *A questão meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos* — o breve século XX (1914 - 1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. As décadas de crise, p. 393 - 420. Rumo ao milênio, p. 537 - 562.
- _____, *Barbárie: o guia do usuário*. In SADER, Emir (org.). *O mundo depois da queda*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 15-30.
- GENTILLI, Pablo A e Silva, Tomaz Tadeu (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995, 204 p.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil. *In: Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 129 - 152.
- PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Brasília: MEC, 1993, versão ampliada, 96 p.
- PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 142 p.
- SENNA, Ester. Educação e democracia: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80. São Paulo, Tese de Doutorado, USP, 1994, 185 p.