

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO
EM GRAMSCI: POSSIBILIDADES E MEDIAÇÕES
PARA UMA FORMAÇÃO REVOLUCIONÁRIA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Douglas Almir Tolfo Rossa

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM
GRAMSCI: POSSIBILIDADES E MEDIAÇÕES PARA UMA
FORMAÇÃO REVOLUCIONÁRIA**

por

Douglas Almir Tolfo Rossa

**Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Física
Escolar do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial
para a obtenção do grau de
Especialista em Educação Física Escolar**

Orientadora: Prof. Dra Maristela Da Silva Souza

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização**

**O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI:
POSSIBILIDADES E MEDIAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO
REVOLUCIONÁRIA**

elaborada por
Douglas Almir Tolfo Rossa

como requisito para obtenção do grau de:
Especialista em Educação Física Escolar

Comissão Examinadora:

Maristela da Silva Souza, Dr.^a.
(Presidente/Orientadora)

Elizara Carolina Marin, Dr.^a (UFSM)

João Francisco Magno Ribas, Dr. (UFSM)

Vinicius de Moraes Brasil, Especialista (UFSM)

Santa Maria, 25 de fevereiro de 2014.

“Eu fui acostumado pela vida solitária, que vivi desde a infância, a esconder as minhas emoções atrás de uma máscara de dureza ou atrás de um sorriso irônico (...). Isso me fez mal: por muito tempo minhas relações com os outros foram alguma coisa de enormemente complicado, uma multiplicação ou uma divisão por sete de todo sentimento real, para evitar que os outros entendessem o que eu realmente sentia. O que foi que me impediu de tornar-me um absoluto trapo engomado? O instinto da revolta, que quando criança era contra os ricos porque eu não podia ir à escola, eu que havia tirado 10 em todas as disciplinas nas escolas elementares, enquanto iam estudar o filho do açougueiro, do farmacêutico, do comerciante de tecidos. Essa revolta se dilatou para todos os ricos que oprimiam os camponeses da Sardenha, e eu pensava que precisava lutar pela independência nacional da região: ao mar os continentais! Quantas vezes repeti essas palavras. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária (Gramsci, 1992, p. 271 apud Nosella, 2010, p. 36).”

Carta de Gramsci à esposa Giulia, em 1924, Viena.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O trabalho com princípio educativo em Gramsci: Possibilidades e mediações para uma formação revolucionária

Douglas Almir Tolfo Rossa

Maristela da Silva Souza

RESUMO

Este trabalho tratará do trabalho como princípio educativo e de seu contexto. Nosso objetivo geral é identificar os elementos essenciais da concepção do trabalho como princípio educativo como possibilidade de formação revolucionária para a classe trabalhadora na materialidade histórica da luta de classes.

Orientamo-nos por dois objetivos específicos que são: Relacionar as principais contribuições de Gramsci ao campo marxista com sua concepção sobre trabalho como princípio educativo; e realizar um debate, ainda inicial, entre as concepções de trabalho como princípio educativo defendidas por Freitas (2010) e por Saviani (2008) com as concepções defendidas por Gramsci.

Optamos pelo materialismo histórico dialético, entendendo-o como postura, método e práxis em defesa da classe trabalhadora e levamos em conta as categorias “totalidade”, “mediação” e “contradição”. E, ainda, categorias de conteúdo (Kuenzer, 1998), tendo em vista a especificidade do estudo, que foram as seguintes: “Partido revolucionário”, “trabalho como princípio educativo”, “trabalho”, “educação” e “escola”.

Ao final do trabalho podemos perceber a importância das sínteses de Gramsci na perspectiva de (re)construir uma formação revolucionária para a classe trabalhadora, mediada por um partido revolucionário, que deve ser uma demanda e desafio constante para a classe trabalhadora brasileira e mundial na atualidade.

No debate que fizemos com autores da pedagogia brasileira encontramos alguns pontos divergentes das análises de Gramsci nas propostas defendidas por Freitas (2010) e Saviani (2008) quanto à concepção de trabalho como princípio educativo e de seu contexto.

Palavras-chave: Partido revolucionário; trabalho como princípio educativo; trabalho; educação; escola.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

El trabajo como principio educativo en Gramsci: Posibilidades y mediaciones para una formación revolucionaria

Douglas Almir Tolfo Rossa

Maristela da Silva Souza

ABSTRACTO

Este trabajo trata el trabajo como principio educativo y su contexto. Nuestro objetivo general es identificar los elementos esenciales de la concepción del trabajo como principio educativo como una posibilidad para la formación de la clase obrera revolucionaria en la materialidad histórica de la lucha de clases .

Nos guiamos por dos objetivos específicos que son: Relacionar las principales contribuciones de Gramsci al campo marxista con su concepción del trabajo como principio educativo , y un debate aún inicial entre las concepciones del trabajo como principio educativo defendida por Freitas (2010) y Saviani (2008) con los puntos de vista defendidos por Gramsci.

Elegimos el materialismo histórico dialéctico, entendiéndolo como la postura, el método y la praxis en defensa de la clase obrera y tenemos en cuenta las categorías: "totalidad", "mediación" y "contradicción". Y, sin embargo, las categorías de contenido (Kuenzer, 1998), teniendo en cuenta la especificidad del estudio, que fueron: " Partido de la revolución", "trabajo como principio educativo", "trabajo", "educación" y " escuela".

Al final del estudio nos damos cuenta de la importancia de la síntesis de Gramsci en vista de (re) construir una educación revolucionaria para la clase obrera, con la mediación de un partido revolucionario, que debe ser una demanda constante y un desafío para el día de hoy de Brasil y de la clase obrera mundial .

En la discusión que tuvimos con los autores de la pedagogía brasileña encontramos algunos análisis divergentes de Gramsci en las propuestas defendidas por Freitas (2010) y Saviani (2008) sobre la concepción del trabajo como principio educativo y sus puntos de conexión.

Palabras clave: Partido de la revolución ; trabajo como principio educativo; trabajo; educación; escuela.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A CATEGORIA TRABALHO: A CONTRADIÇÃO ENTRE A ONTOLOGIA E A ALIENAÇÃO/ESTRANHAMENTO	12
3 O PARTIDO REVOLUCIONÁRIO E A DISPUTA DE HEGEMONIA NA SOCIEDADE DE CLASSES.....	17
4 A ESCOLA EM GRAMSCI: UM INSTRUMENTO DE HEGEMONIA.....	22
5 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI	25
6 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM FREITAS E EM SAVIANI E AS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI: APONTAMENTOS E ANÁLISES (INICIAIS) PARA O DEBATE	32
6.1 Freitas e a busca de uma escola de formação socialista.....	34
6.2 Saviani e os dilemas da escola (capitalista) atual.....	38
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Minha formação acadêmica foi permeada pelos diversos debates do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF) que foram essenciais para apropriação de conhecimentos pedagógicos, políticos, sociais, didáticos, dentre outros, durante aquele período. Além disso, participei do Diretório Acadêmico da Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos (DACEFD) que me proporcionou novos saltos na consciência de classe e da necessidade da luta classista junto aos trabalhadores.

Dentre os diversos debates que estavam acontecendo, já próximo ao final do curso de licenciatura em Educação Física, foquei minha atenção para a proposta de Licenciatura de Caráter Ampliado em Educação Física, especificamente sobre o debate do trabalho como princípio educativo que foi o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Naquela ocasião minha aproximação ao tema ocorreu através das contribuições da Escola Soviética sistematizadas por Pistrak, onde trouxe para o debate questões quanto a reestruturação do mundo do trabalho, das concepções presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (DCNEF), relacionando com a concepção do trabalho como princípio educativo presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura de Caráter Ampliado em Educação Física da Universidade Federal da Bahia (UFBA) comparado ao curso do Licenciatura em Educação Física do Centro de educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM).

Analiso que houveram limitações no referido TCC, pois o tema exigia uma maior contextualização histórica quanto a questões sociais, políticas, estruturais, superestruturais, etc. da época e da proposta da escola pós-revolucionária da União soviética sistematizada por Pistrak para, a partir disso, fazer relações mais concretas com o período atual, marcado pelo capital mundializado e pela escola capitalista.

O tema do trabalho como princípio educativo seguiu gerando inquietação em mim após a conclusão do curso de Licenciatura no final de 2011. Nessa nova fase comecei a focar nas contribuições de Gramsci que ampliaram minha atenção sobre o tema e abriram novas possibilidades de compreensão da sociedade e do papel da educação e da escola dentro dela.

A escolha do enfoque nas contribuições de Gramsci, em relação ao trabalho como princípio educativo¹ e seu contexto, se deve ao fato de que este militante foi pioneiro na discussão sobre o referido tema, num tempo/espaço em que o Estado burguês já se encontrava desenvolvido e complexificado, assemelhando-se as características do Estado burguês atual, intervindo tanto na sociedade política, quanto na sociedade civil.

Durante o curso, minha aproximação à realidade escolar se deu por meio dos Estágios curriculares e pelo Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), em que permaneci durante três semestres, atuando de 10 a 12 horas semanais em aulas/oficinas numa escola estadual na cidade de Santa Maria/RS.

O contato contínuo com a realidade da escola pública gerou diversos questionamentos sobre qual a função da escola atual? Quais as possibilidades e os limites da escola atual? Como ela pode servir para estimular a luta da classe trabalhadora na busca da superação das imposições do capital? Essas questões conduziam-me novamente a compreender as reflexões e análises de Gramsci sobre a escola de seu tempo.

Além disso, no final de 2011, um fato ocorrido na rede escolar gaúcha redimensionou a importância do debate sobre o trabalho como princípio educativo. De maneira atropelada e sem amplo debate com a categoria dos professores do Estado do Rio Grande do Sul, o governo de Tarso Genro/PT, instituiu o Ensino Médio Politécnico, determinando sua implementação a partir do início do ano letivo de 2012.

Na proposta de reestruturação do Ensino Médio foi mencionado o conceito de trabalho como princípio educativo, inclusive com citações de Gramsci no documento. O sindicato dos professores do Estado do RS (CPERS, 2011) imediatamente manifestou-se² alertando sobre as distorções que se verificava das concepções de Marx e outros marxistas (como Gramsci) e da produção da pedagogia socialista quanto à politecnicidade.

Outro elemento que mereceu nossa atenção foi a consideração de Nosella (2010) sobre a inserção das obras de Gramsci no Brasil pelos próprios pedagogos socialistas. No início de

¹ Pistrack e Shulgin, pedagogos marxistas russos, também trouxeram importantes contribuições no debate sobre o trabalho como princípio educativo sintetizando a práxis que o Estado socialista pós-revolucionário estava buscando desenvolver. Entretanto, no período anterior a revolução de 1917, o Estado burguês não havia atingido a complexidade que já possuía nos países ocidentais, no mesmo período, pois ainda intervia centralmente através da sociedade política, através do regime czarista.

² <http://cpers-20nucleo.blogspot.com.br/p/sobre-proposta-de-reestruturacao-do.html>

sua inserção foram usadas referências descontextualizadas do período e das motivações históricas que levaram Gramsci a escrever suas contribuições para a realidade da luta de classes da Itália do início do século XX.

Os elementos supra-mencionados nos impulsionaram a buscar um maior aprofundamento da obra de Gramsci referente a temática educacional e do trabalho como princípio educativo para contribuir no debate que é necessário ser travado na sociedade para potencializar a educação como instrumento na luta contra a exploração imposta pelo capital.

Dessa forma este trabalho terá como objetivo geral: identificar os elementos essenciais da concepção do trabalho como princípio educativo como possibilidade de formação revolucionária para a classe trabalhadora na materialidade histórica da luta de classes.

Os objetivos específicos são os seguintes:

Relacionar as principais contribuições de Gramsci ao campo marxista com sua concepção sobre trabalho como princípio educativo.

Realizar um debate, ainda inicial, entre as concepções de trabalho como princípio educativo defendidas por Freitas (2010) e por Saviani (2008) com as concepções defendidas por Gramsci.

Na busca de respostas optamos³ pelo materialismo histórico dialético, entendendo-o como postura, método e práxis em defesa da classe trabalhadora. Nesse sentido entendemos que, como observa Marx (2008), o processo do conhecimento se inicia como uma representação caótica do todo, e por meio de uma determinação específica inicia-se o processo de análises do objeto estudado para se chegar aos conceitos e determinações mais simples. Em seguida é necessário fazer o caminho de volta ao objeto estudado, para superar a visão caótica inicial que se tinha do mesmo, compreendendo-o como uma rica totalidade de relações e determinações diversas.

O concreto é concreto, por que é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como um processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 256).

³ A partir deste momento passaremos a usar a primeira pessoa do plural, por entendermos que toda a produção do conhecimento sintetize as múltiplas relações.

No sentido de apreender as várias determinações do trabalho como princípio educativo em Gramsci quanto ao processo de formação revolucionária, utilizaremos as categorias da dialética materialista. Isto porque, no processo de conhecimento, para Kopnin (1978), o pensamento precisa de algum apoio em seu movimento. Esse apoio lógico encontra-se nas categorias, uma vez que as mesmas representam a experiência antecedente do conhecimento.

Dessa forma, levaremos em conta as categorias metodológicas (Kuenzer, 1998) da “totalidade”, “mediação” e “contradição”, que correspondem às leis objetivas e permitem investigar qualquer objeto em qualquer realidade. O enfoque para a especificidade do estudo centrará nas seguintes categorias de conteúdo (Kuenzer, 1998): “Partido revolucionário”, “trabalho como princípio Educativo”, “trabalho”, “educação” e “escola”.

Nossa exposição terá como ponto de partida as características da categoria trabalho no sentido ontológico e estranhado (Antunes, 2009; Marx, 1998), seguida pelo resgate das contribuições de Gramsci sobre o partido revolucionário e a disputa de hegemonia, sobre a escola e sua importância na formação revolucionária, chegando à concepção de trabalho como princípio educativo defendida pelo militante e autor. Por último, fará relações das concepções de Gramsci com as posições defendidas por Freitas (2010) e Saviani (2008) quanto ao trabalho como princípio educativo.

2 A CATEGORIA TRABALHO: A CONTRADIÇÃO ENTRE A ONTOLOGIA E A ALIENAÇÃO/ESTRANHAMENTO

A discussão proposta nesse trabalho irá tratar sobre a categoria trabalho e das posições contraditórias em luta em seu interior. Traremos alguns pontos centrais presentes nesta categoria no decorrer do texto para a fundamentação do objetivo proposto.

O ponto de partida de nossa exposição está em considerar a categoria trabalho no seu sentido ontológico e em seu sentido histórico, como elementos contraditórios em luta permanente na sociedade dividida em classes.

Em seu sentido ontológico, concordamos com Antunes (2009) em sua análise da obra “Ontologia do Ser Social” de Lukács (1980), no qual expõe que o trabalho está no “*centro do processo de humanização do homem*”, que ele “constitui-se como *categoria intermediária* que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social” (p.136, grifos no original).

O trabalho, em seu sentido mais genérico, é uma inter-relação entre o homem (sociedade) e a natureza (tanto orgânica quanto inorgânica) e constitui-se como sua atividade vital. Além disso, no trabalho ontológico, os seres sociais agem com finalidade consciente, com uma teleologia, como podemos observar na passagem de Marx:

O homem faz de sua própria atividade vital o objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele dispõe de uma atividade vital consciente. Não se trata de uma determinação com a qual se confunde diretamente. A atividade vital consciente distingue diretamente o homem da atividade vital do animal (1998, p. 157).

Neste processo, através da mediação do trabalho, há uma interação entre a colocação de finalidades consciente (teleologia), surgidas das necessidades humanas e sociais, com determinada realidade material (causalidade). Disso decorre que a concretização das finalidades colocadas dependem de uma investigação necessária dos meios, ou seja, de se atingir um nível apropriado de conhecimento da natureza.

Segundo Antunes (2009), conforme as formulações de Lukács, quando o trabalho se torna suficientemente social na história humana ele passa a depender da cooperação entre muitas pessoas. Nesse sentido, surgem no trabalho ontológico, para além das posições teleológicas primárias (dadas pela relação direta com a natureza), as posições teleológicas secundárias, que são expressões mais desenvolvidas e crescentemente complexificadas da práxis social, com maior distanciamento do trabalho, que buscam o convencimento e a inter-relação dos seres sociais.

As posições teleológicas secundárias, nas quais estão incluídas a práxis política, a arte, a filosofia, a educação, a ciência, etc, constituem-se como prolongamento e avanço e não como esferas autônomas e desvinculadas do trabalho e de seu metabolismo com a natureza, tendo como pré-condição a reprodução humana em sociedade (ANTUNES, 2009).

De forma sintética, o ato teleológico, como elemento constitutivo central do trabalho, segundo Lukács (1980, p.20 apud ANTUNES, 2009, p. 138) “funda, pela primeira vez, a especificidade do ser social”, ou seja, “por meio do trabalho, da continua realização de necessidades, da busca da produção e reprodução da vida societal [...] a consciência humana deixa, então, de ser uma mera adaptação ao ambiente e configura-se como uma *atividade autogovernada*” (ANTUNES, 2009, p.138, grifos no original)

Decorrente da característica teleológica constituinte do trabalho, que segundo Antunes (2009), é definido por Lukács como sendo a “gênese ontológica da liberdade”, por considerar o trabalho como um processo “que busca sempre novas alternativas”.

De maneira aproximativa, Lukács (1980) conceitua liberdade

Como o ato de consciência que (...) consiste numa decisão concreta entre diferentes possibilidades concretas. Se a questão de escolha é feita em um nível de abstração, estando completamente divorciada do concreto, perdendo toda a conexão com a realidade, ela se torna uma especulação vazia. Em segundo lugar, a liberdade é em última instância, um desejo de alterar a realidade (que, é claro, inclui em certas circunstâncias, o desejo de manter a situação existente) (p. 114 apud ANTUNES, 2009, p. 144).

Dessa forma, concordamos com Antunes (2009) que a colocação de finalidades ou ato teleológico é uma “manifestação intrínseca da liberdade, no interior do processo de trabalho. É um momento efetivo de interação entre subjetividade e objetividade, causalidade e teleologia, necessidade e liberdade” (p. 144).

Entretanto, no decorrer das formações sociais humanas, a categoria trabalho, para além de seu sentido ontológico, fundante da especificidade do ser social, adquiriu também o sentido histórico, estranhado pelo surgimento do metabolismo social do capital em determinado período histórico.

Desse modo, cabe ressaltar a contribuição de Mészáros de que, conforme menciona Antunes (2011) na introdução do livro *Para além do capital*, capital e capitalismo são fenômenos distintos, sendo que a identificação destes conceitos gerou resultados negativos nas tentativas de superar o sistema de sociometabolismo do capital, nas experiências revolucionárias realizadas durante o século XX. Antunes (2011, p. 16) acrescenta que o capital “antecede ao capitalismo e é a ele também posterior.”

No caso do sistema capitalista as considerações de Marx (1998) fornecem as bases para a compreensão do sentido histórico do trabalho nesse período histórico. O autor descreve os vários aspectos da alienação e estranhamento do trabalho pelos seres sociais, considerando o contexto da luta de classes, onde o capitalista, donos dos meios de produção, busca maior acumulação de sua propriedade que é “o *produto* do trabalho alienado e, por outro lado, ela é o meio pelo qual o trabalho se aliena, que é a *realização dessa alienação*” (Marx, 1998, p. 161).

Um primeiro aspecto dessa alienação do trabalhador é quanto ao produto de seu trabalho, que é apropriado pelo capitalista, que Marx (1998, p. 152) descreve da seguinte forma

O operário torna-se tanto mais pobre quanto mais riquezas ele produz, quanto mais em poder e em volume crescer sua produção. O operário torna-se em mercadoria, com tanto maior rapidez quanto maior volume de mercadoria ele produz. A *depreciação* do mundo dos homens aumenta em razão direta da valorização do mundo das coisas. O trabalho [não] só produz mercadorias, ele se produz e produz o operário enquanto *mercadoria*, e isso na medida em que ele produz mercadoria de modo geral.

Percebe-se que quanto mais o trabalhador produz, mais os produtos (mercadorias) de seu trabalho lhe são expropriados pelo capitalista e nesse processo ele também se transforma em uma mercadoria, pela venda de sua força de trabalho ao capitalista, recebendo em troca o salário.

Marx observa que o salário é “uma consequência necessária da alienação do trabalho” (idem, p. 161). Ele também observa que o salário e a propriedade privada são idênticos, explicando que o primeiro é consequência direta do trabalho alienado, e este é a causa direta da propriedade privada.

O segundo aspecto da alienação do trabalho tem relação direta com o primeiro, pois se o trabalhador fica alheio ao produto de seu trabalho é porque o próprio processo de trabalho está alienado, exteriorizado, que o trabalho não “o pertence, mas pertence a um outro”.

Decorre deste resultado que o homem (o operário) não se sente mais livremente ativo senão em suas funções animais, comer, beber e procriar, assim como ainda, habitar, vestir, etc. e que em suas funções de homem ele não se sente mais que um animal. O bestial torna-se humano e o humano torna-se bestial (idem, p. 155).

O terceiro aspecto do trabalho alienado é o estranhamento dos seres humanos ao gênero humano, pois o trabalho passa a ser reduzido apenas para atender as necessidades de conservação da existência física, deixando de guiá-lo pela sua vontade e consciência como atividade vital livre (idem).

Este aspecto traz consigo algumas consequências, onde temos que, segundo Marx (1998, p. 158) “de modo geral, à proporção que o ser genérico do homem torna-se-lhe estranho, um homem torna-se estranho ao outro, assim como cada um deles se torna estranho a essência humanas.”

No processo histórico do trabalho no capitalismo, o sentido estranhado ganhou maiores proporções com o modelo fordista/taylorista que foi predominante na grande indústria a partir da segunda década do século XX. De forma breve e geral, neste modelo produtivo havia/há uma produção em massa de mercadorias, de forma homogeneizada e verticalizada.

O trabalho é realizado de forma parcelar e fragmentada, tendo como foco a redução de desperdícios na produção a partir da diminuição do tempo e aumento do ritmo da mesma. O trabalhador converteu-se em apêndice da maquinaria, numa linha rígida de produção que articulava os diferentes trabalhos. Ainda temos que a maior parte da produção era realizada no interior da própria indústria automobilística

A mais-valia era extraída na sua forma absoluta, através do aumento do tempo de trabalho, ou de forma relativa, pela intensificação do trabalho e manutenção de seu tempo normal. Havia uma clara separação entre a elaboração e a execução do trabalho, em que a dimensão intelectual do trabalho era pensada por esferas da gerência científica, ficando os operários responsáveis pelo trabalho mecânico e repetitivo.

Gramsci fundamentou sua teoria sobre a escola unitária vivenciando o contexto de desenvolvimento do modelo fordista/taylorista e, partindo de suas contradições, buscou superar a influência do mesmo na escola através da proposta de escola Unitária.

Na década de 1970, o modelo fordista entrou em crise, como parte fenomênica da crise estrutural do capital ainda em curso que se caracteriza por um “*depressed continuum*”, como uma “crise cumulativa, endêmica, [e] mais ou menos uma crise permanente e crônica” (ANTUNES, 2009, p. 29).

Para responder a crise o capital passou por um processo de reestruturação produtiva e de seu sistema ideológico e político de dominação. No plano político, os delineamentos mais evidentes referem-se ao advento do neoliberalismo e consequente “privatização do estado, desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal” (ANTUNES, 2009, p. 33) e, no plano ideológico, ao “culto do subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (idem, p. 50).

Dessa forma, ocorreu a difusão do novo modelo produtivo, correspondente ao toyotismo. Este modelo se orienta por uma produção heterogênea, na multivariada de funções, os trabalhadores operam várias máquinas concomitantemente, busca o melhor aproveitamento do tempo de produção, não trabalha com estoques e cerca de apenas 25% do processo produtivo ocorre no interior da fábrica e os trabalhadores são chamados a contribuir para pensar nas metas, gestão e planos das empresas (ANTUNES, 2009).

Nessa síntese geral sobre a categoria trabalho que, em seu sentido estranhado, constitui-se na base estrutural que se assenta a sociedade capitalista, passaremos a discutir sobre o entendimento e as reflexões de Gramsci no processo de luta pela superação da exploração da classe trabalhadora em busca da liberdade humana.

3 O PARTIDO REVOLUCIONÁRIO E A DISPUTA DE HEGEMONIA NA SOCIEDADE DE CLASSES

Neste capítulo trataremos da concepção de partido revolucionário em Gramsci e de sua inserção na disputa de hegemonia na sociedade de classes. Numa breve apresentação de Gramsci destacamos que ele viveu, de maneira sofrida, até os 20 anos na Sardenha, que era uma ilha atrasada, pobre, fechada, arcaica e explorada, segundo Nosella (2010). Depois conseguiu uma bolsa de estudo e ingressou na Universidade Estadual de Turim, na Faculdade de Letras. Turim era o centro industrial da Itália. Ali Gramsci descobriu a classe operária e, já tendo lido alguns escritos de Marx, logo descobriu o potencial revolucionário da mesma, se engajando conjuntamente na luta contra o capital.

Gramsci publicava artigos em jornais socialistas italianos de sua época e o primeiro grande debate político que o envolve é o início da 1ª Guerra Mundial. Ele compôs o Partido Socialista Italiano (PSI) e constantemente, juntamente com seu grupo, denunciou que o mesmo não possuía uma linha clara, unitária e revolucionária. Por consequência disso, em janeiro de 1921, Gramsci e seu Grupo se separam do PSI e criam o novo Partido Comunista da Itália (PCd'I), no qual ele compôs o comitê central. No biênio 1921-1922 nasce o fascismo na Itália. Em maio de 1922 Gramsci partiu para Moscou para fazer tratamento de saúde e lá conheceu sua esposa, Giulia, e também outros dirigentes como Lênin, Trotsky, Bukarim, etc. Nesse mesmo ano Mussolini é escolhido primeiro ministro da Itália e inicia sua caça aos subversivos, internacionalistas e comunistas (Nosella, 2010).

Gramsci foi preso em novembro de 1926. Na prisão escreve diversas cartas a Giulia, busca acompanhar e orientar a educação de seus dois filhos, e sobre a vida política em geral com o que consegue de informação do contexto histórico através de familiares, esposa e amigos. Também busca lembrar e sintetizar, e ler revistas e livros que a censura carcerária permitia e planejar ensaios tendo o cuidado de “driblar” a censura fascista. Isso, para além das cartas, resulta na autoria de 29 cadernos que sintetizam grande parte de seu pensamento.

A partir de 1931 Gramsci começa expressar em seus escritos sua ruptura e discordância em relação ao PCd'I devido a seu alinhamento ao caráter stalinista do Partido Comunista Russo. Na cadeia teve períodos de fortes crises de saúde. Na terceira crise, em junho de 1935, Gramsci parou de escrever os cadernos, deixando alguns incompletos, e veio a falecer em abril de 1937 (Nosella, 2010).

A concepção de partido revolucionário, assim como a concepção de trabalho como princípio educativo em Gramsci está relacionada com a dinâmica dos instrumentos de luta e resistência da classe trabalhadora no embate de classes do sistema capitalista que passa necessariamente pelo conceito de bloco histórico elaborado por Gramsci.

De forma geral, o conceito de bloco histórico consiste em considerar a estrutura e a superestrutura da sociedade e suas inter-relações. A superestrutura é composta pela sociedade Política e pela sociedade Civil. Na sociedade política capitalista estão presentes os intelectuais orgânicos e tradicionais da classe burguesa, e nela a manutenção do poder da classe dominante é exercido através da coerção, como por exemplo, o exército, o poder judiciário, legislativo, entre outros. Na sociedade civil a atuação da classe burguesa se dá por meio de organismos ditos “privados”, no qual fazem parte instituições como a imprensa, a escola, entre outras, buscando dirigir a sociedade através do consenso.

Gramsci define a sociedade civil em função da hegemonia e em relação a ela [mesma], o que significa dizer que atribui a essa sociedade civil a propriedade fundamental de ser hegemônica, além de ser o lugar onde estas atividades hegemônicas se aperfeiçoam e se exercitam (JESUS, 1989, p.53).

Desse modo, também é no contexto da sociedade civil que ocorre a luta e a resistência da classe trabalhadora, combatendo a hegemonia da classe dominante, com o objetivo de construir a hegemonia da classe trabalhadora, através dos instrumentos de luta, como por exemplo, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos.

O conceito de hegemonia, presente na obra de Gramsci, partiu de sua leitura das formulações de Lênin que a considerava, sinteticamente, como “direção” político-cultural, e recebeu de Gramsci novas e originais contribuições no seu processo de militância.

No processo de análise da realidade concreta para o avanço da luta da classe trabalhadora em direção a revolução, surgiu a necessidade de análise do Estado moderno na militância de Gramsci, que ele conceitua como sendo um “equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil, entre ditadura e hegemonia” (BUCI-GLUKSMANN, 1980, p. 347) e ainda como “a forma concreta de um modo econômico determinado, de um certo sistema de produção” (idem. p. 348).

A superação da visão restrita de Estado, por Gramsci, parte da análise dos países desenvolvidos ocidentais no período moderno, que haviam desenvolvido uma organização societal complexificada, na qual o Estado, para além da sociedade política, se ampliava

também para a sociedade civil, reconfigurando também o modelo de constituição de classes (1930 apud BUCI-GLUKSMANN, 1980, p. 348).

Ao bloco mecânico dos grupos sociais, o Estado moderno substitui sua subordinação [ditatorial] à hegemonia ativa do grupo dirigente e dominante; ele abole certas formas de autonomia que renascem sob outras formas: partidos, sindicatos, organizações culturais.

Dessa forma, diferentemente do caso da Revolução de 1917 (com a tomada do Estado por um golpe, através da guerra de movimento) tornou-se essencial nesse novo contexto, a partir da perspectiva da complexificação e ampliação do Estado, que a luta da classe trabalhadora agregasse também a tática de disputar contra o Estado burguês, as forças sociais da sociedade civil através de seus instrumentos de luta e organização, para posteriormente reconstruir um novo estado com a conquista e destruição do Estado burguês, pois

um grupo social pode e deve ser dirigente antes de conquistar o poder (e esta é uma das condições principais da conquista do poder), depois, já detentor do poder e, inclusive, se o tem fortemente seguro, transforma-se em dominante, porém, deve continuar igualmente dirigente (GRAMSCI, s/d, p. 30 apud JESUS, 1989, p. 39).

Neste contexto de análise que Gramsci entende a importância das formas de organização construídas pela classe trabalhadora para o combate ao Estado burguês moderno. Nesta nova fase histórica o partido político revolucionário se constitui no mais avançado instrumento da classe trabalhadora.

O partido político revolucionário⁴, que atua na sociedade civil, tem a função de destruir o Estado burguês, juntamente com seu sistema eleitoral de democracia representativa, buscando a construção de outro estado, de tipo socialista, em que ocorra uma real participação do conjunto dos trabalhadores nas decisões políticas. Gramsci (1977, p. 196), situado no contexto da luta de classes italiana, observa que

O partido comunista existe e se desenvolve porque é a organização disciplinada da vontade de fundar um Estado, da vontade de dar uma sistematização proletária a ordem de forças físicas existentes e de lançar as bases da liberdade popular.

⁴ Reforçamos que o partido político revolucionário não objetiva disputar o Estado burguês, através de seu sistema eleitoral, pois entende que o mesmo existe para servir aos interesses da classe burguesa e é necessário destruí-lo. Um trágico exemplo da política de disputa do Estado burguês foi realizado pelo Partido dos Trabalhadores, que durante sua história foi se conformando a ordem burguesa (IASI, 2012) para conquistar o poder do Estado brasileiro. Depois, já dentro do Estado Burguês, se voltou/volta contra a classe trabalhadora e buscou/busca constantemente dificultar sua organização combativa.

De outro lado, Antunes (1990), apoiando-se em Gramsci, destaca que, diferentemente da atuação requerida dos partidos, os sindicatos originalmente são dotados de uma especificidade de luta mais atada a uma dimensão contingencial, ainda que possa superá-la. Acreditamos que os movimentos sociais seguem essa mesma lógica.

Na nova materialidade histórica, o processo de luta pela hegemonia da classe trabalhadora, segundo Gramsci, deveria considerar, para além da guerra de movimento, a guerra de posição que corresponde “à ideia de cercar o aparelho do Estado com uma contra-hegemonia construída pela organização de massa da classe trabalhadora e suas organizações de cultura” (JESUS, 1989, p. 66). E, no caso da classe trabalhadora conseguir derrubar os instrumentos de direção e dominação da classe burguesa, haveria, em certo momento, uma mudança de hegemonia.

Na luta através da guerra de posição, os intelectuais tem papel fundamental para a organização política da classe, para a unidade entre a direção consciente e a espontaneidade que é própria do partido político enquanto “intelectual coletivo”.

Por intelectual, cabe entender, não somente essas camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em um sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública (GRAMSCI, CADERNO 1, p. 43 apud BUCI-GLUKSMANN, 1980, p. 46).

Desse modo, as tarefas essenciais do partido comunista, alertadas por Gramsci, consistem em elaborar seus próprios intelectuais e, posteriormente, fazer a “soldadura dos intelectuais orgânicos de um grupo determinado, [com] o grupo dominante e os intelectuais tradicionais” (s/d, ORDINE NUOVO apud BUCI-GLUKSMANN, 1980, p. 57).

Os intelectuais tradicionais, conforme Nosella (2010), tem ligação com a tradição científica e com os grandes mestres da área, que se constituem o elemento mais precioso para a luta pela hegemonia, sendo frequentemente disputados pelos grupos econômicos que pretendem dirigir o Estado. Já os intelectuais orgânicos são criados historicamente para sustentar, potenciar e defender os interesses de todo grupo social (ex: aristocracia, burguesia, proletariado) que nasce pela prática essencial na produção econômica. Além disso ele considera que os orgânicos conferem “homogeneidade, eficiência, consciência ao grupo humano a serviço do qual trabalham, em nível econômico, social e político” (idem, p165).

O partido comunista é o instrumento e a forma histórica de uma íntima libertação pela qual o operário massa passa de *executor* a *iniciador*, passa de *massa*

a *dirigente e guia*, passa de braço a cérebro e vontade; na formação do partido comunista pode-se colher o germe da liberdade que terá o seu desenvolvimento e a sua plena expansão quando o Estado operário tiver organizado as condições materiais necessárias (GRAMSCI, 1977, p. 197).

Antunes (1990) ressalta que o partido se apresenta como um instrumento de mediação, como “uma das alavancas possíveis para a busca da identidade entre indivíduo e gênero humano”, alertando para o fato de que se busca assim superar a deformação stalinista e staliniana de partido, que “o converteu em um *télos*, o partido sobrepôs-se à classe, suprimindo-a, de *meio* tornou-se *fim*” (p. 118, grifos do autor).

Deste modo, considerando o partido revolucionário como o principal instrumento da classe trabalhadora para o combate ao Estado burguês, ele deveria se constituir como o novo macro-educador da mesma, possuindo em sua constituição organizativa, diversos aparelhos que agissem paralelamente aos aparelhos já instituídos pela classe burguesa, dentre os quais destacamos aqui a escola.

4 A ESCOLA EM GRAMSCI: UM INSTRUMENTO DE HEGEMONIA

Nas considerações de Gramsci sobre hegemonia, ele destaca, segundo Buciglucksman (1980), que a formação filosófica/intelectual ocorre nas instituições que produzem filosofia, onde encontramos os seguintes aparelhos: político, escolar (Universidade, escolas, etc.) e cultural (Imprensa, editoras, etc.).

Nossa análise terá como foco a concepção de escola defendida por Gramsci que, segundo Jesus (1998, p. 87) é compreendida como

Todo tipo de instituição ou organização cultural, cujo objetivo seja trabalhar para criar e desenvolver a ‘cultura’ e formar a consciência das massas. Assim, ‘escola’ são as ‘associações de cultura’, os ‘clubes de vida moral’, as escolas de ‘fábrica’, do ‘partido’, da ‘igreja’, etc.

Assim, nota-se que a escola é um instrumento necessário à formação de uma cultura e tem a função de hegemonia, tanto que Jesus (idem, ibidem) acrescenta: Escola para Gramsci “é, antes de tudo, transmissão do saber, muito antes de ser o ‘lugar’ dessa transmissão”. Ele também destaca que Gramsci entendia que a atividade educativa formal é apenas uma fração da vida do estudante e que as aprendizagens adquiridas na sociedade, para além da escola, são “muito mais importantes do que habitualmente se acredita”. Estas relações são visíveis nesta passagem de Gramsci

A relação pedagógica não pode ser limitada as relações especificamente escolares, pelas quais as novas gerações entram em contato com as antigas. *Essa relação existe em toda a sociedade* em seu conjunto, para cada indivíduo em relação aos outros indivíduos, entre meios intelectuais e meios não intelectuais, entre governantes e governados, entre vanguarda e o corpo da tropa. Qualquer relação de hegemonia é necessariamente pedagógica (1955, p. 117 apud BUCI-GLUKSMANN, 1980, p. 362, grifos da autora).

Outro ponto relevante da análise que Gramsci faz da escola capitalista é explicitado por Nosella (2010, p. 173), que alerta que enquanto a escola for administrada pelo Estado burguês, representante dos setores mais retrógrados da sociedade, a única saída consiste no trabalho individual do professor que está “consciente da contraposição cultural entre o universo escolar e o universo social e, por esta consciência, dá as suas aulas em conformidade com a cultura superior representada pelos alunos (filhos dos trabalhadores)”.

No caso do professor se manter sob as orientações indicadas pelo Estado, sem fazer a ruptura didática, ensinado com base nos “esquemas cartoriais”, segundo Gramsci, “teremos uma escola retórica, sem seriedade, porque faltará a corporeidade material do ‘exato’ e a ‘verdade’ será tal somente nas palavras, ou seja, será retórica” (1975, p. 1542 apud NOSELLA, 2010, p. 173).

Em 1920, quando Gramsci lutava junto aos Conselhos de Fábrica, que se constituíram organismos de autoeducação operária e cultural ele registra a incapacidade política da burguesia de resolver a crise da escola como um sintoma da crise da sociedade. Nessa ocasião ele escreve no *Ordine Nuovo*: “o problema da escola é, ao mesmo tempo, um problema técnico e um problema político. No Estado burocrático-parlamentar [burguês], o problema é insolúvel tanto técnica quanto politicamente” (s/d, p. 255 apud BUCI-GLUKSMANN, 1980, p. 491).

Também nos *Cadernos do Cárcere*, Gramsci critica a organização do aparelho escolar originário da reforma Gentile, destacando o reforço da segregação social, mas também de todos os princípios da política idealista, que isola educação e formação para melhor manter as massas no não saber.

O questionamento de como o professor individualmente poderia romper como a formação e direção retrógrada que recebem do Estado e reestabelecer a unitariedade entre seu ensino e a realidade dos estudantes é respondido por Nosella (2010, p. 173), através da síntese da análise de Gramsci sobre a escola capitalista, da seguinte maneira: “a prática social e profissional do professor deverá ser pedagogicamente orientada por um outro Estado, paralelo (ou antitético), isto é, pelo Partido mais avançado que representa o mundo do trabalho”.

Neste sentido, no âmbito de atuação na disputa de hegemonia dentro da escola capitalista, reafirmamos o papel do Partido revolucionário onde, segundo Gramsci, temos que

a relação intelectuais/povo é politicamente meditada através de uma problemática do Príncipe moderno, ao qual cabe criar essa relação orgânica (não formal, não burocrática) entre os dois: ‘Assim pode-se dizer que, pelos partidos, elaboraram-se novas concepções integrais e totalizantes [*totalitarie*], isto é, que eles são o crisol da unificação entre a teoria e a prática’ (s/d, p. 13 apud BUCI-GLUKSMANN, 1980, nota de rodapé 1, p. 432).

Em outra consideração de Gramsci é possível ver a importância dos intelectuais orgânicos para superar a fraqueza dos vínculos eventuais entre aparelho cultural e aparelho escolar

Por sinal, a unidade orgânica entre o pensamento e a solidez cultural só seria possível se, entre os intelectuais e os ‘simples’, existisse *a mesma unidade que aquela que deve unir teoria e prática*, isto é, se os intelectuais fossem intelectuais orgânicos dessas massas (s/d, p. 11 apud BUCI-GLUKSMANN, 1980, p. 492).

Uma outra questão, levantada por Buci-Gluksmann (1980, p. 361) sobre o processo de transição para o socialismo, com o Estado já conquistado pelo proletariado, é que Gramsci não caiu na posição utópica libertária de abolição imediata de instituições, como, por exemplo, defender “a morte da escola”, mas propôs “analisar as condições históricas que implicam na sua manutenção e aquelas que tornariam possível sua transformação e extinção progressiva” (1980, p. 361).

A partir das relações entre o partido revolucionário e a concepção de escola em Gramsci, podemos compreender as diversas relações que o trabalho como princípio educativo defendido por Gramsci se insere e de sua contribuição para a formação revolucionária, sobre o que trataremos nas linhas que seguem.

5 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM GRAMSCI

A relação entre educação e produção foi pautada inicialmente nos escritos de Marx, com o objetivo de superar a divisão entre o saber e o fazer, ou entre os trabalhadores e os intelectuais, que se manifestava com evidência no processo de produção. Dessa forma, neste contexto histórico o proletariado poderia ter o controle do processo de produção/reprodução dos conhecimentos técnicos e científicos (JESUS, 1998, p. 47).

Anos mais tarde, a união entre estudo e trabalho buscou ser concretizada na militância de Lênin. Ele acreditava que a luta ideológica não poderia estar separada da luta política, além de que “a cultura e a revolução formavam uma relação orgânica” (JESUS, 1998, p. 50).

Lênin contestava a perspectiva da neutralidade política da escola adotada pelos conservadores, a partir da defesa da relação escola-política e alertava que o Partido deveria compreender a utilidade das associações escolares e tradicionais. Outro tema defendido por Lênin, ligado a relação escola-política, era a aproximação da escola com a própria vida, pois não acreditava numa instrução encerrada na escola e distanciada da “vida agitada”, ou seja, da luta pela libertação do proletariado (idem).

No contexto italiano, da segunda década do século XX até sua morte, Gramsci foi um exemplo de militante, que utilizando-se do método materialista histórico defendeu posições avançadas em defesa da classe trabalhadora, nos várias contextos que se desenvolveram na Itália, desde a inserção da mesma na primeira guerra mundial até o advento do fascismo.

Teremos como referência, neste capítulo, os resultados do estudo historicista e filológico de Nosella (2010), que buscou analisar os textos originais de Gramsci contextualizando-o historicamente, devido a dificuldade de acessarmos as obras de Gramsci na língua portuguesa e do fato do referido autor constatar que algumas obras foram traduzidas e editadas no Brasil de maneira parcial e defeituosa, com modificações no texto original e que a inserção de seu pensamento nas universidades brasileiras foi feita, geralmente, de modo a-histórico e mecânico, provocando distorções em suas ideias originais.

Nessa exposição faremos um recorte do período pós guerra que, segundo Nosella (2010), durante o período de 1919-1921, foi um momento de apogeu para as aspirações

revolucionárias e proletárias no mundo todo, e na Itália não foi diferente, pois ali as posições socialistas saíram fortalecidas com a guerra.

Gramsci e seu grupo, o Ordine Nuovo, em meio as revoltas e indignação que tomavam conta da Itália, retomam a avaliação anterior do Partido Socialista Italiano (PSI), do qual faziam parte, e concluem que ele ainda continuava sem uma clara visão da situação histórica e das reais possibilidades de revolução, e que essa falta de direção política frustraria o proletariado da Itália. Desta forma, decidem, no ano de 1919, fundar uma revista semanal de cultura socialista, também chamada de “Ordine Nuovo”.

Assumindo como concepção que o partido é, antes de qualquer coisa, uma grande escola que não deve se descolar da prática produtivo-organizativa da base, pautando-se na idéia de enraizamento deste na prática industrial e na concepção metodológica didática do historicismo vivo, Gramsci e seu grupo criam uma escola de cultura em torno da revista supra-citada, que também se chamou “Ordine Nuovo”.

Esta escola, também chamada de “Ordine Nuovo”, “objetivava formar os intelectuais do futuro novo Estado socialista, que fossem técnicos e políticos da produção moderna, única base objetiva da liberdade universal” (NOSELLA, 2010, p. 70). Dessa forma, Gramsci afirma que a escola deve pautar-se nos conselhos (de fábrica e de campo), exemplificando que, como forma didática da relação da escola com o trabalho, é preciso suscitar na mesma a “psicologia dos construtores” (idem, 71).

Neste sentido Nosella prossegue afirmando o que vem a ser o sentido autêntico da escola do trabalho em Gramsci:

O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim (NOSELLA, 2010, p. 71).

Em seguida Nosella menciona um aparente paradoxo na defesa de Gramsci, por causa da situação histórica do trabalho na Itália, orientada pelo fordismo, onde diz que:

O trabalho moderno é o princípio educativo só enquanto materializa o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal. Portanto, é a própria liberdade concreta e universal o verdadeiro e último sentido do princípio pedagógico para Gramsci.[..., Isso] porque, a potencialidade última (e intencionalidade socialista) do trabalho industrial é a própria libertação do homem do reino da necessidade, isto é, do trabalho (2010, p. 73).

Anos Mais tarde, com o advento do fascismo, Gramsci, em seu retorno a Itália no ano de 1926, após um certo tempo fora do país, acabou sendo capturado e preso por ordens de Mussolini. De sua cela, Gramsci tenta captar quaisquer informações referentes ao debate metodológico-educacional, através de retalhos de jornal e cartões postais, por exemplo, ou também, pedindo informações do que se passa lá fora, para seus parentes. E quando fica sabendo das “brigadas de assalto”⁵ que foram implantados na escola russa, manifesta séria preocupação quanto ao perigo da profissionalização artificial precoce (idem).

Jamais a escola defendida por ele, por usar como princípio pedagógico o trabalho industrial moderno, deverá ser uma mesquinha máquina de preparação de mão-de-obra. Gramsci entende que a escola deva formar os estudantes como “Leonardos da Vinci” renascentistas, em nova dimensão moderna e coletiva. O estudante

até os 16-18 anos, deve frequentar uma escola disciplinada, concreta sim, isto é, informada pelo “ethos”, “logos” e pelo “tecnos” do trabalho moderno, jamais porém profissionalmente, jamais unidirecional, e sim aberta, humanista, culta, em suma do tipo renascentista (NOSELLA, 2010, pp. 135-136, grifos do autor).

Nas cartas aos filhos e a sobrinha, percebe-se um acompanhamento pedagógico por parte de Gramsci, processo semelhante de como procedeu Rousseau com Emílio. Entretanto, conforme Nosella (2010), Gramsci é um Rousseau às avessas.

Seus Emílios não são forjados, são reais; não são levados para um ambiente educativo “ideal” (o campo), vivem e crescem onde sua história permitir; a relação afetivo-pedagógica não é a fictícia relação de tutor pedagógico com seu aluno, é uma relação dramaticamente vivida: tio e pai encarcerado, lutando contra a situação adversa, sem se omitir afetiva e pedagogicamente (idem, p. 140, grifos do autor).

Também Gramsci e Rousseau concordam que o estudante é uma molécula da sociedade entretanto aquele “não acredita na autonomia do educador e do processo educativo, pois esses são educacionalmente articulados com o Estado, seu macro-educador. Estado e mestres devem ser reeducados”(idem). Nesse sentido que ele prioriza a formação de pequenos e grandes intelectuais e valoriza todo tipo de escola por terem a função de educá-los, pois entende que o Estado é composto pela sociedade civil + sociedade política e que o intelectuais podem dar uma nova direção cultural (hegemonia) à sociedade, através das idéias socialistas.

Além das cartas Gramsci escreveu 33 cadernos no cárcere, entre fevereiro de 1929 a agosto de 1935 (um ano e 8 meses antes de sua morte) dentre os quais 4 são exercícios de

⁵ Segundo Manacorda (1990) brigadas de assalto era um método de laboratório com trabalho em pelotões, constituindo-se na variante soviética do Plano Dalton.

tradução e os demais se caracterizam por uma heterogeneidade de anotações, existindo também os denominados cadernos especiais que tratam de um único assunto. Estes são resultados de um “passar a limpo” do que já havia escrito, acrescentando novas idéias algumas vezes. Os últimos cadernos ficaram incompletos devido aos sérios problemas de saúde que enfrentara antes de sua morte.

Segundo Nosella (2010), nos cadernos é frequente às referências às questões educacionais e à escola, mas no caderno 12 é dedicado especificamente ao tema e corresponde ao texto-base de estudo do autor, sobre o qual apresentaremos alguns pontos principais.

No caderno 12 intitulado “Apontamentos e Notas Esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais e da cultura na Itália”, Gramsci reúne três textos (notas) que havia reescrito do caderno de miscelânea de número 4, ordenando-os, modificando-os e ampliando-os.

O título deste caderno, segundo Nosella (2010), expressa o mesmo título do tema geral do novo plano de trabalho para o conjunto dos cadernos especiais, portanto atribui a ele “especialíssima importância”. O autor lembra também da cautela científica de Gramsci, manifestada na insistência em mencionar que o documento se tratava de uma “primeira aproximação”.

Ao refletir sobre o texto documento que o caderno 12 representa, Nosella (2010) o define como a “possível proposta educacional do Partido Comunista para a sociedade italiana, isto é, expõe-se nesse texto a política educacional alternativa que seria implementada caso os comunistas conquistassem o Estado” (p.161).

O estilo e a forma literária do referido caderno lembram um “projeto de pesquisa” que tem como tema os intelectuais e a escola - instituição especializada de sua produção; o problema é “saber se de fato os intelectuais constituem *um grupo autônomo e independente*, ou se fazem parte (e de que forma) de um dos grupos econômicos sociais fundamentais” (idem, *ibidem* grifos no original).

A justificativa política de Gramsci é direcionada para a preocupação com a função histórica negativa que os intelectuais tradicionais exerceram junto às massas camponesas do sul da Itália, em virtude do afastamento e hostilidade destas ao proletariado operário e revolucionário. Gramsci não se propõe a realizar uma pesquisa sociológica, mas uma série de ensaios de história da cultura e de história de ciência política.

Gramsci pensa que se constitui um “erro metodológico fundamental definir e avaliar o intelectual em geral a partir do interior de sua atividade ou de seu método de trabalho”, caracterizando essa análise como abstrata e incapaz de caracterizar a essência histórica. Afirmava que era preciso ir além da forma intrínseca de seu trabalho e entender a relação social e orgânica que o próprio intelectual exerce no conjunto das relações político-econômicas do Estado (NOSELLA, 2010, p. 163).

O interesse de Gramsci se concentra em compreender os intelectuais tradicionais, sua função e importância para buscar implodir o bloco intelectual formado por estes, que na Itália meridional, mantém os camponeses fora e até contra a aliança proletária. Nesse processo identifica que estes intelectuais estão sendo formados pela escola tradicional que, com o processo de industrialização corrente na época, encontrava-se em crise, mas havia cumprido eficientemente seu papel, de forma imbrincada com a sociedade tradicional, tendo como objeto de ensino a cultura humanista “desinteressada”.

Entretanto no período histórico que Gramsci vive, a escola tradicional vem perdendo espaço para a escola especializada que, segundo ele, vem construindo seu processo de identidade pedagógica de forma caótica.

Gramsci está diante de uma questão complexa pois valoriza o potencial educativo da escola humanista tradicional, mas percebe que tentar resgatá-la para o período em que vive, produziria apenas “sermões moralistas e gemidos retóricos”. Também não concorda com a difusão de “escolas profissionais especializadas nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminadas” (GRAMSCI, 1975 apud NOSELLA, 2010, p. 167).

Para buscar responder essa crise escolar o desenvolvimento etário e psicológico do estudante teve papel importante para a formulação de Gramsci, que conclui:

A crise terá uma solução que nacionalmente deveria seguir essa linha: uma escola inicial de cultura geral, humanista, formativa, que tempore equilibradamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica e industrialmente) com o desenvolvimento das capacidades de trabalhar intelectualmente. Deste tipo de escola única, através de experiências repetidas de orientação profissional, o aluno passará para uma das escolas especializadas ou para o trabalho produtivo (GRAMSCI, 1975 apud NOSELLA, 2010, p. 168).

Mas Gramsci não propõe uma reforma educacional abstrata, mas sim que há uma relação vital entre a escola unitária e a sociedade unitária, em que o princípio central não parte isoladamente da escola em si mas sim se insere no contexto do Estado (que coordena a sociedade) ou do Partido.

O partido político, para todos os grupos, é justamente o mecanismo que na sociedade civil cumpre a mesma função que o Estado cumpre, numa dimensão mais geral e de forma sintética, na sociedade política, isto é, busca soldar os intelectuais orgânicos de um determinado grupo com os intelectuais tradicionais (Idem, 168).

O aparecimento da escola unitária significaria o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, para além da escola, na própria vida social, refletindo e transformando todos os organismos de cultura. A escola unitária, inspirada no trabalho moderno de forma desinteressada, será estruturada para atender a nova geração desde os 6 até os 16-18 anos, quando os estudantes poderiam se dirigir para as universidades ou academias.

O ensino primário e médio (1º grau) tem o caráter didático-diretivo, almejando ensinar as leis objetivas da natureza além de buscar a superação, nos jovens, da “fase instintiva”, tornando-se, ao assumir e internalizar os mecanismos e leis da sociedade, um homem livre, autônomo e criativo”. No liceu (2º grau) o caráter metodológico-didático vai se diferenciando, pois os estudantes “desse grau escolar deve estudar não apenas de forma ativa e participativa e sim também de maneira criativa numa relação didática vivificada sobretudo pela busca e amor do pensamento autônomo e independente” (NOSELLA, 2010, p. 169).

Para a escola unitária vemos que Gramsci retoma o conceito “interessado/desinteressado”, onde “desinteressado se contrapõe a imediato e utilitário, é o que é útil a muitos, a toda coletividade, histórica e objetivamente”.

Outra questão presente no pensamento de Gramsci refere-se a artificial polêmica entre instrução (conteúdo) e formação (método ou forma) que ele supera através da questão essencial que consiste na organcidade ou unitariedade entre escola e sociedade.

Na última página do Caderno 12 Gramsci retoma a questão da unitariedade, resgatando a experiência que realizara anos antes na escola Ordine Nuovo de seu antigo partido. Nosella sintetiza a idéia geral de Gramsci:

O intelectual não pode esquecer que o trabalhador pensa, nem que seu próprio ofício é também um trabalho; o operário, por sua vez não pode esquecer que a função do intelectual não consiste em genialidades misteriosas, mas no esforço disciplinado, e que ele próprio é um criador e pensador (2010, p. 174).

Nosella (2010) busca complementar as idéias do Caderno 12, sobre a escola unitária, com algumas anotações presentes nos cadernos 11 (Introdução a filosofia) e nos cadernos 22 (Americanismo e Fordismo), que acreditamos serem relevantes.

A categoria chave do pensamento de Gramsci, é o conceito de “unitário” ou unitariedade do real. Ele defende que se na sociedade de classes a necessidade e a liberdade estão dicotomizadas “pela força, pela violência, pois não encontraram sua recíproca organicidade, cabe ao processo político educativo torná-los orgânicos e unitários de tal forma que a necessidade seja humana e racional e a liberdade concreta e objetiva” (idem, p. 179).

O trabalho industrial trouxe a possibilidade orgânica da compenetração entre liberdade e necessidade, porém ele encontra-se aprisionado em sua forma burguesa e cabe a moderna classe trabalhadora romper essas amarras. Isso porque, segundo Gramsci (1975)

O fordismo, embora de cabeça pra baixo, deu uma amostra dessa unitariedade ou interpenetração orgânica entre a esfera produtiva e a não produtiva, isto é, entre o trabalho e o não trabalho, entre o interior da fábrica e o interior do lar, entre a técnica produtiva e a psicologia humana, entre a criatividade produtiva e a pausa do lazer (apud NOSELLA, 2010, p. 180).

Portanto, dizer que o “trabalho industrial é o princípio de Gramsci, equivale a dizer que o princípio pedagógico é a liberdade historicamente concebida e produzida no terreno da necessidade industrial” (NOSELLA, 2010, p. 179). Nesse sentido, é possível chegarmos ao entendimento preciso do que motivara Gramsci (1987) nos anos da 1ª escola de Ordine Nuovo: “Nossa idéia central era: como podemos nos tornar livres?” (apud idem, ibidem).

6 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM FREITAS E EM SAVIANI E AS CONTRIBUIÇÕES DE GRAMSCI: APONTAMENTOS E ANÁLISES (INICIAIS) PARA O DEBATE

As sínteses realizadas por Gramsci trazem importantes contribuições para pensarmos sobre o contexto educacional capitalista e sobre suas características. De outro lado permitem parâmetros de análise sobre propostas educacionais alternativas que buscam resistir e se contrapor a lógica hegemônica vigente.

Neste sentido, considerando os limites deste trabalho, nos propomos a realizar apontamentos e análises iniciais de dois pedagogos brasileiros marxistas, Freitas (2010) e Saviani (2005), considerando que ambos são referências fundamentais no debate da educação progressista e de que ambos, nos últimos anos, produziram capítulos que apresentam sínteses de suas concepções e também relações com o tema do trabalho como princípio educativo.

Entretanto, neste trabalho, não discutiremos os conhecimentos específicos que envolveriam a formação revolucionária a partir do trabalho como princípio educativo, pois entendemos que os mesmos constituem-se no próprio programa revolucionário da classe, organizada em partido, e que, deste modo, está sendo e continuará sendo elaborado pelo conjunto da mesma, através de suas lutas.

Porém antes de iniciarmos nossas considerações sobre os referidos capítulos, apresentaremos as análises de Mészáros sobre o contexto educacional capitalista, que trará elementos para melhor compreendermos a lógica e os limites da educação formal atual indo ao encontro das idéias de Gramsci.

No período inicial do desenvolvimento do capitalismo, Mészáros (2005) relata que os “trabalhadores pobres” vivenciavam relações de poder impostas com extrema brutalidade e violência, legalmente impostas como instrumento de educação, como nos casos de Henrique VIII e de John Locke, que no decorrer do tempo vieram a ser abandonadas, principalmente por gerarem desperdício econômico e ter efeito supérfluo.

Posteriormente, com o desenvolvimento do domínio do capital, Mészáros (2005) entende que a educação, considerada no sentido verdadeiramente amplo do termo, objetiva “a

‘internalização’ pelos indivíduos [...] da legitimidade que lhe foi conferida na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas condutas ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (idem, p. 44).

As instituições formais de educação são uma parte importante do sistema global de internalização, mas não a única delas. Nessa perspectiva destacamos que

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (idem, p. 45).

Nesse sentido, o autor alerta que a aprovação ou tolerância de uma proposta que estimule as instituições formais a abraçar a tarefa “de romper com a lógica do capital, no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental” na atual sociedade capitalista (idem, *ibidem*).

As reformas na educação formal não terão êxito ao desafiar a lógica autoritária global do capital, constituindo-se em uma mudança institucional isolada. O caminho a seguir é a confrontação e alteração da totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida, transformando todo o “sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas”, o que equivale romper com a lógica do metabolismo social do capital.

Dessa forma, é necessário “reivindicar uma educação plena para toda vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir também aí, uma reforma radical” (idem p. 55).

Se os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper com a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio mas também na sociedade como um todo (idem, p. 59).

A partir dos elementos mencionados por Mészáros (2005) e das concepções de Gramsci buscaremos fazer uma sistematização (inicial) das relações entre as ideias defendidas pelo último autor e as posições defendidas por Freitas (2010) e por Saviani (2008) sobre o trabalho como princípio educativo.

Focaremos nossa atenção especificamente no capítulo de Freitas (2010) intitulado “A escola única do Trabalho: Explorando os caminhos de sua construção” presente no livro “Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo” e no capítulo “Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os

Desafios da sociedade de classe” de Saviani (2008) presente no livro “Educação e Marxismo: Debates Contemporâneos”.

6.1 Freitas e a busca de uma escola de formação socialista

No capítulo intitulado “A escola única do Trabalho: Explorando os caminhos de sua construção”, Luiz Carlos de Freitas (2010) traz uma síntese de suas ideias quanto às relações presentes na escola capitalista, entre educação e trabalho, sobre o trabalho como princípio educativo e defende os complexos temáticos sugerindo inventários de experiências educativas para buscar mais elementos para sua concretização no atual período histórico.

Não nos deteremos nas propostas desenvolvidas por Freitas (2010) na busca de materializar os complexos temáticos, sistematizados por Pistrak e Shulgin (2009), pois isso excede os limites desta pesquisa. Aqui focaremos nas concepções gerais defendidas pelo autor, relacionadas ao objetivo de nosso estudo e às categorias de análise.

A concepção de escola defendida por Freitas (2010) expressa o sentido desta instituição dentro do Estado capitalista, a qual o autor entende que vem monopolizando e homogeneizando a formação da juventude, ao longo dos séculos de vigência do capitalismo, sintonizando-a a lógica do capital, na condição de força de trabalho e de consumidores. Ele segue explicando que

Se em determinado momento histórico garantir acesso a esta escola [capitalista] representa um avanço para as classes trabalhadoras, expropriadas do conhecimento, isso não elimina ou redireciona as funções historicamente construídas para a escola atual. A maior prova disso é que mesmo conseguindo estar dentro da escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada a trilhas da progressão cuja função é produzir a não aprendizagem (FREITAS, 2010, p. 156).

As considerações explicitam que a função da escola atual é de submeter a juventude às condições vigentes, que segundo o autor (idem), podem se dar pela negação de conhecimentos ou pela sua distribuição a partir das demandas do processo de acumulação de riqueza.

Entretanto Freitas (2010) reconhece que o fato de a classe trabalhadora estar presente na escola cria desconforto para a classe dominante e pode permitir, em alguns casos, a apropriação de maior volume de conteúdo escolar pela classe trabalhadora. “Além disso,

permite que afirmemos a educação como um direito e cobremos do Estado o exercício da redistribuição da cultura e do conhecimento” (p. 156).

A busca de uma formação revolucionária para a classe trabalhadora encontra muitos limites nas instituições formais de ensino. Dessa forma, concordamos com Freitas (2010) de que as lutas dos profissionais progressistas por dentro do sistema educacional são importantes, mas a construção do projeto de formação da juventude da classe trabalhadora não pode ser reduzida a dimensão da luta possível na realidade presente.

Também temos que, conforme Freitas (2010), para a construção do projeto de formação da juventude da classe trabalhadora se

Necessita considerar a experiência acumulada pela classe trabalhadora em sua caminhada mundial por revolucionar as relações vigentes e ter horizontes mais amplos, a partir dos quais possamos orientar nossa luta presente. Esta é a função de um projeto histórico” (idem p. 156-157).

Ao encontro das considerações de Gramsci e Mészáros (2005), Freitas (2010) entende que a escola é uma entre as muitas instituições “educativas” presentes na sociedade capitalista. Considera que a tendência geral das escolas é garantir o funcionamento e manutenção do sistema capitalista, porém cita exemplos de resistência como os frágeis projetos de governos progressistas e outras que “aparecem com vigor”, dentro da sociedade civil, no interior dos movimentos sociais.

Nesse sentido, Freitas (2010) menciona as experiências educativas do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) e argumenta que

Aqui [MST], a posse da terra, permite que todo um novo mundo seja ensaiado. A solidariedade e a vivência coletiva são uma necessidade vital e a **completa ausência do Estado** abre possibilidades para a criação da vida sobre novos valores, na contraditória precariedade em que são lançados seus atores. Essa recriação não é espontânea, mas apoiada na experiência acumulada pelo MST e como não é uma receita, seus resultados são, portanto, diversos na dependência das correlações de força envolvidas no processo (idem, p. 157).

Entendemos que a história do MST esteve vinculada ao Partido dos Trabalhadores, mas mesmo com a adequação do PT a ordem burguesa o movimento continuou combativo durante a década de 90, e nos últimos anos vem se calando diante de todas as ações neoliberais e terceira via assumidas pelo governo do PT, que no seu início tinha elementos importantes que poderiam torná-lo um partido revolucionário (IASI, 2012).

Acreditamos que as experiências da classe trabalhadora de auto-organização são essenciais para a sua formação política, para desenvolver a consciência de classe, para acumulá-la para a luta da classe trabalhadora e para a (re)construção de seu próprio projeto educativo de classe, na busca da superação do capital. Entendemos que as experiências escolares do MST se inserem e contribuem no processo de (re)formulação de práticas formativas revolucionárias em nossa época porém temos presente os limites do MST, que historicamente busca reformas democráticas no sistema capitalista e, além disso, sofre influências do amoldamento à ordem burguesa do Partido dos Trabalhadores (PT), o qual teve influência na própria constituição do MST e constituiu-se um importante apoio em suas lutas, na década de 80.

Entendemos que a ausência de um partido revolucionário na materialidade da luta de classes, dificulta a articulação da classe trabalhadora em sindicatos e movimentos sociais no sentido da contraposição ao Estado burguês.

Neste sentido, reivindicamos as lutas e formulações de Gramsci relacionadas ao papel educativo dos partidos revolucionários (ou comunistas) que, de forma “disciplinada”, podem auxiliar no processo de tomada do Estado pela classe trabalhadora, pois ele se constitui no principal instrumento de luta da classe trabalhadora, tendo caráter universal e dirigente. Atualmente não contamos com um partido revolucionário no Brasil, mas o fato de defendermos seu importante papel nos impõe a tarefa de construí-lo, a partir das lutas cotidianas.

Relembrando as próprias considerações de Freitas (2010), de que não podemos limitar nossa análise a realidade presente, percebemos que o fato do autor usar como referência as experiências pedagógicas do MST parte da concepção da relação entre trabalho e educação que ele defende (idem, p. 158):

Nossa concepção de educação nos informa que, se são várias as agências formativas, nosso campo funcional não se limita a escola, mas transborda em relação ao meio natural e social. Por esse caminho a vida é nossa referência, entendida como trabalho humano o qual, ontologicamente, é atividade humana criativa e, só depois, no âmbito do capitalismo trabalho assalariado (MARX, 1983).

A defesa da vida como a questão central de formação da classe trabalhadora argumentada por Freitas (2010) vem da experiência da Escola Soviética, principalmente das contribuições de Pistrak e Shulgin, que ocorreu poucos anos após a conquista do Estado pela classe trabalhadora, na Revolução de 1917, e perdurou até a reforma de 1931, quando o

modelo de escola foi modificado por Stalin, que também passou a perseguir (e matar) os militantes que divergissem de sua linha política.

De forma sintética e genérica, a pedagogia russa propunha a aproximação dos alunos a atividade do trabalho, por meio de oficinas para as crianças dos primeiros anos e por meio do trabalho nos vários postos fabris, quando o estudante se aproximasse do final da trajetória escolar (Freitas, 2009). Esse projeto de educação era justificado pelo governo russo, para que a juventude se apropriasse das ideias socialistas, ajudando a manter a conquista dos trabalhadores, e se colocando como construtores dessa nova sociedade, num processo de reconstrução de um novo modo de vida, que apresentava algumas dificuldades tanto materiais, quanto políticas, nos primeiros anos pós-revolução.

Dessa forma, aparecem tanto citações de Pistrak quanto de Shulgin no texto de Freitas (2010, p 159) afirmando que é fundamental “abrir as portas da escola para a vida”, para suas contradições, pois “o conteúdo expresso na base das ciências é o conteúdo da vida em outro nível de elaboração”, e, portanto, diferentemente da escola capitalista que limitava a formação dos jovens apenas as salas de aula, convinha agora uma “pedagogia do meio”, intimamente ligada aos processos contraditórios em curso, em cada local de formação.

Podemos perceber que as elaborações de Pistrak e Shulgin se inserem no processo de reelaboração das superestruturas, de construção de uma nova sociedade, fundada em novos valores, que deveria ser edificada, em cada local, superando suas contradições específicas, dependendo fortemente da juventude que teria um papel essencial nesse processo histórico.

A partir das elaborações teóricas dos pedagogos soviéticos que refletem o processo supracitado, Freitas (2010) elabora sua concepção de trabalho como princípio educativo e a explicita da seguinte forma:

Ter o trabalho como princípio educativo é mais do que ligar a educação com o trabalho produtivo de bens e serviços. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo. Vida que é luta, que implica contradições. Aqui é preciso que evitemos o entendimento de que a educação ao assumir o trabalho como princípio educativo se resume à politecnia. Esta é a face educativa em sua relação com um instituição social específica, a fábrica, mas é apenas uma delas no amplo leito da vida (idem, p. 158).

Acreditamos que a defesa de um conceito elaborado em um contexto histórico específico deva ser feita considerando a materialidade histórica das múltiplas relações presentes na referida realidade e de suas relações com a realidade concreta na atualidade, para

não correr o risco de cair em posições idealistas. Isso porque defender o conceito de vida como princípio educativo no contexto neoliberal atual e defendê-la no período da revolução russa em que os trabalhadores haviam destruído o Estado burguês e estavam construindo o Estado proletário, ocasiona resultados diferentes mesmo que se pretenda concebê-la como atividade humana criativa.

Baseando-se nas contribuições da pedagogia da união soviética Freitas assume também dela a perspectiva de que trabalho como princípio educativo é a própria vida e nela estão presentes lutas e contradições. Entretanto, estando noutra realidade social e econômica onde o Estado preserva os interesses do capital e não situando o instrumento o papel do instrumento universal da classe – O partido – essa afirmação ganha certo caráter abstrato, sem pousar claramente na materialidade histórica. Outro ponto importante a ser destacado experimentado na escola soviética nas condições históricas específicas de seu contexto se refere a defesa da ligação direta da educação com o trabalho produtivo e não produtivo.

Resgatando as contribuições de Gramsci ele entende que o trabalho como princípio educativo nas condições vividas pela Itália, com a fase de desenvolvimento do fordismo neste país, era o de “disciplinar a aprendizagem”, que teria como fim não o trabalho em si, mas a própria liberdade humana. Ele entendia que a escola devia ser escola e a fábrica devia ser fábrica mesmo a escola sendo permeado pelo contexto do fazer e a fábrica pelo contexto do pensar que estavam dissociados.

No atual contexto presenciamos a estrutura social baseada no metabolismo social do capital, salvaguardada por inúmeras instituições da superestrutura, em que é essencial, na luta pela hegemonia da classe trabalhadora, a constituição de um partido revolucionário, que busque formar incansavelmente um maior número de intelectuais orgânicos. Dessa forma, defendemos que a elaboração de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo continua atual no contexto histórico presente, onde o “disciplinamento da aprendizagem” inspirado no contexto fordista da Itália, nas primeiras décadas do século XX, tendo como fim a liberdade humana, está cada vez mais necessário e urgente no contexto de aumento da exploração e retirada de direitos, do contexto toyotista e neoliberal.

6.2 Saviani e os dilemas da escola (capitalista) atual

O outro capítulo que buscamos analisar é de Demerval Saviani (2008) e intitula-se “Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da sociedade de classe” que traz sínteses: da concepção socialista e burguesa de educação, da proposta da politecnicidade no panorama atual, das relações e desafios da educação na sociedade de classes, da pedagogia histórico-crítica e dos desafios pedagógicos no contexto educacional brasileiro. Nossa intenção, de acordo com o objetivo do trabalho, consiste em buscar relações entre a concepção do autor e as considerações de Gramsci quanto ao trabalho como princípio educativo.

Na análise da concepção de escola em Saviani (2008), partimos de suas considerações quanto aos desafios da educação na sociedade de classes onde temos que ocorre (idem, p. 255):

a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber e a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor a um tipo de educação para uma classe e outro tipo para outra classe, ou então uma mesma educação para todos, porém, internamente, de fato diferenciada para cada classe social, e assim sucessivamente.

Desse modo, Saviani afirma que “o desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista.” (idem, p. 256-257)

Acreditamos que, nesta passagem há duas questões importantes: a primeira, de caráter mais geral, refere-se ao conceito de educação, que, como vimos, pode tanto estar a serviço da classe trabalhadora, quanto para a classe burguesa, para construir e/ou preservar a hegemonia das mesmas, estando presente nas diversas relações possíveis da sociedade. Entretanto Saviani afirma que o desenvolvimento da educação entra em contradição com as exigências da sociedade de classes de tipo capitalista, porém o que realmente ocorre é um direcionamento educacional para atender aos interesses da classe burguesa.

A segunda questão relaciona-se com a primeira e diz respeito à posição do autor quanto a sua concepção de escola, que, na ausência de uma delimitação clara, confunde-se com a escola formal capitalista, que, segundo as argumentações de Gramsci, consiste em um instrumento do Estado capitalista para estimular a manutenção da sociedade pelo consenso. Logo, a escola pública (capitalista) também não está em contradição com a sociedade capitalista.

Mais adiante Saviani (2008) defende que a sociedade capitalista exige a universalização da forma escolar de educação, mas não pode realizar plenamente, pois isso implicaria a sua própria superação. Novamente aqui é possível perceber certa imprecisão nesta afirmação ao não se definir claramente a que concepção de escola o autor se refere, mesmo considerando que ela está inserida no sistema estatal capitalista.

Nesse sentido relembramos a afirmação supramencionada de Saviani (2008) em relação aos desafios da educação formal na atual sociedade, que pode ampliar o número de vagas, e até chegar à universalização da mesma, mas o aumento do acesso à escola não garante necessariamente o acesso ao saber universal dentro dela e, menos ainda, a apropriação materialista histórica da realidade.

Mais tarde, quase finalizando sua exposição sobre os desafios da educação na luta de classes, Saviani (2008) irá conceituar escola pública como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos o acesso ao saber e, dessa forma ela entraria em contradição com a sociedade capitalista, e esse desafio só poderia ser radicalmente enfrentado com a superação dessa sociedade.

Nesse sentido argumenta que

A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso socializa-se o saber viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (idem, p. 257).

Destacamos que o autor evidencia finalmente a sua concepção da função que defende para a escola pública (socialista?), mas em nenhum momento o autor cita o processo de apropriação do conhecimento universal a partir da concepção materialista histórica da realidade que é condição fundamental para uma luta revolucionária.

No decorrer do texto, Saviani (2008) indica que a concepção socialista de educação entende que o processo de ensino deva se contrapor ao modo como a mesma está organizada na concepção burguesa. Nesse sentido menciona como deveria ser a educação escolar nos diferentes níveis de ensino, que expomos a seguir.

A educação de nível fundamental, segundo o autor (idem, p. 234), deve se engajar na superação da contradição entre o homem e a sociedade, de modo que se garanta uma formação básica comum no sistema educacional estatal que aja na busca do *ser genérico* (para-si) dos indivíduos. Para a educação de nível médio, propõe a ideia da politecnia,

buscando a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens.

E por último, como forma de superar a contradição entre o homem e a cultura, o autor entende como atribuição da educação superior a tarefa de organizar a cultura superior a todos os membros da sociedade, independente da atividade profissional, possibilitando-os que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada (p. 236).

Percebemos que a noção de trabalho como princípio educativo, na concepção de Saviani (2008), se expressa com mais força para a educação de nível médio, onde apresenta que a

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe o ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (2008, p. 236).

Nesse sentido, a concepção do trabalho como princípio educativo, através da politecnia, busca aprofundar o domínio dos fundamentos de diferentes técnicas/habilidades presentes na produção moderna (indústrias) e compreender suas articulações com o processo produtivo como um todo. Já o trabalho como princípio educativo que Gramsci, no contexto da Itália do início do século XX, superando por incorporação as características do fordismo, se propunha a “disciplinar a aprendizagem” e tinha como fim não o trabalho em si, mas a perspectiva da luta política em busca da própria liberdade humana.

No sentido de propor alternativas de intervenção na educação brasileira, com os ideais socialistas, Saviani (2008) elaborou a Pedagogia Histórico-Crítica, cujas bases ele menciona as considerações de Marx e Gramsci, além de diversos outros autores, que seguem esta mesma linha dentre os qual ele cita: Shuchodolski, Manacorda, Snyders, Pistrak, Makarenko, Broccoli, Betti, Ragazzini, além dos representantes da Escola de Vigotski.

Na formulação desta teoria, a educação é entendida como mediação no contexto da prática social global, e, portanto, a prática social se constituiria como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Saviani (2008, p. 263) resume sua proposta da seguinte forma

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor de instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Acreditamos que esta proposta de ensino pode contribuir em contextos formativos da classe trabalhadora, mas entendemos que, a partir das considerações de Gramsci, o processo de formação política da classe trabalhadora, dentro da estrutura estatal de educação só pode ser realizada pelos intelectuais orgânicos da classe e não é possível ela ser assumida como política do Estado capitalista, como nos lembra Mészáros (2005).

Freitas (2010) entende que a formulação de Saviani (2009) de partir da prática social e retornar prática social em outro nível de compreensão, tem sido útil para relacionar o processo educativo com a prática social, mas tem produzido enfoques limitados quando se pensa o processo pedagógico real.

Conforme Freitas (2010, p. 160), a formulação de Saviani, por ter partido da estrutura própria das teorias pedagógicas burguesas, pode ter sofrido influências delas

pois a forma escolar atual emerge intacta na proposição, sugerindo um *caminho por dentro da atual forma escola* entre esses dois momentos (prática social inicial e prática social final) – ou seja, um *terceiro momento* em que a escola não estaria mais na prática e operaria internamente a apropriação do conhecimento, sua incorporação, *preparando o estudante* para, depois, debruçar-se novamente sobre a prática final, em seu retorno a ela. O processo pedagógico acaba sendo colocado na dependência da psicologia [...].

Outro ponto observado por Freitas (2010) é que a proposta de Saviani não se manifesta explicitamente sobre as relações gerais da escola capitalista, que dentre as quais ele cita as variadas práticas de submissão vivenciadas no interior no interior da mesma, e nem sobre o processo de construção da auto-organização dos estudantes, tendo como referência a experiência da escola soviética, que a forma escolar atual não suportaria.

Em uma passagem do artigo analisado Saviani (2008) expõe sua leitura das transformações refletidas no âmbito educacional demandadas pelo processo de reestruturação produtiva necessário ao capital.

As modificações, que iniciaram após a década de 70, na base material da sociedade capitalista, influenciaram, segundo Saviani (2008), no processo educativo, através da tendência crescente do desaparecimento das funções intelectuais específicas, provocando a

necessidade de elevação do patamar de qualificação geral. O autor compara essa nova fase com o processo ocorrido logo após a ocorrência da Revolução Industrial, em que desapareceram as funções manuais particulares próprias do artesanato, dando origem aos “trabalhadores em geral”.

O autor observa que os próprios empresários se mostram sensíveis as novas exigências demandada no processo formativo, pois “desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante” (idem, p. 243-244).

Entretanto, Saviani (2008) alerta que as novas exigências do âmbito educacional, não podem ser realizadas plenamente no âmbito do capitalismo, mas só até onde proporcione acumulação de riquezas que, no contexto atual, devido à adoção do modelo toyotista, se dá pela flexibilização do trabalho e pela dita “qualidade total”. Esta de maneira geral, diz respeito tanto aos clientes, de modo a garantir sua satisfação total, quanto às novas exigências ao operário, que deve ter um envolvimento maior com a empresa para garantir o sucesso de ambos, processo que se dá pela máxima produtividade do operário, aumentando a extração de mais valia. (idem)

Aqui novamente se expressa certa imprecisão do autor, pois aparece o entendimento de que as novas exigências educacionais, caso rompessem com as determinações do capital, seriam a proposta mais avançada de educação socialista, entretanto a posição defendida pelo autor, ou seja, a pedagogia histórico-crítica, como já expomos anteriormente, tem dependência do campo da psicologia.

Saviani relata que ocorreram tentativas no âmbito das políticas educativas governamentais que defenderam a pedagogia histórico-crítica geralmente sob duas formas. A primeira em que os governantes lançavam mão das ideias progressistas como mecanismo de projeção política junto ao eleitorado, de modo populista, e no segundo caso, em que equipes no âmbito de secretarias estaduais e municipais buscam implementá-la seriamente como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público.

Mas focando na análise do segundo caso, o autor admite que o fato de não se atentar suficientemente para a maneira com que as escolas estão organizadas resulta na inviabilização da transformação pretendida. Para ele, isso não ocorre “por insuficiência da teoria e nem,

necessariamente, por insuficiente compreensão teórica por parte dos professores responsáveis por sua implantação” (SAVIANI, 2008, p. 266).

Nesse sentido ele justifica que a escola segue determinada concepção teórica e para que a comunidade escolar mude para novas concepções teóricas, para além de divulgá-las, “é preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa alimentada por uma nova teoria” (idem, p. 266).

Além disso, Saviani (2008) considera que o avanço e implementação da teoria histórico crítica encontra grandes dificuldades devido a dois grandes desafios pedagógicos do contexto educacional estatal brasileiro. O primeiro pode ser denominado de forma global como ausência de um sistema de educação e o segundo a descontinuidade das políticas educacionais, que se constitui como um problema da maior gravidade.

Nas considerações que explicitamos nesta pesquisa entendemos que o motivo da escola estar com pedagogias conservadoras e a sua permanência mesmo com tentativas de transformação vem do próprio papel que esta instituição cumpre no interior do Estado burguês - de naturalização da subordinação da classe trabalhadora à classe burguesa - além de que os possíveis avanços progressistas constituir-se-iam em casos isolados e não perdurariam por muito tempo (MÈSZÁROS, 2005).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, partindo da produção de Gramsci, buscou situar sua concepção de trabalho como princípio educativo como um elemento importante e necessário no processo de formação revolucionária da classe trabalhadora na sua incessante luta contra o capital. Deste modo orientou-se por categorias metodológicas e categorias de conteúdo para analisar os múltiplos aspectos do referido objeto de estudo.

Em relação ao primeiro objetivo específico de nossa pesquisa, pudemos observar a importância do partido revolucionário no processo de concretização do trabalho como princípio educativo e também como um instrumento organizador da luta pela hegemonia da classe trabalhadora, objetivando o fim do Estado burguês e a construção de um Estado proletário.

Gramsci considerava toda relação hegemônica como pedagógica e vice-versa. Deste modo, considerava escola como o processo de apropriação do saber e não o local onde o mesmo ocorria. A escola formal, constituinte e orientada pelo seu-macro educador: o Estado burguês, não estava do lado dos trabalhadores, sendo que dentro dela a resistência poderia ocorrer somente pela ação dos intelectuais orgânicos ligados ao partido revolucionário.

Nesse sentido que auxiliou no desenvolvimento das escolas do partido, como por exemplo a Escola Ordine Nuovo, para formar os trabalhadores para a luta contra o capital. No contexto histórico vivido por Gramsci e de sua leitura da realidade a escola Ordine Nuovo objetivava que os trabalhadores industriais se apropriassem criticamente das questões sociais e políticas envolvidas na produção capitalista, assim como as pessoas que realizavam algum trabalho não-material, deveriam compreender criticamente a produção de mercadorias no sistema capitalista.

Vimos que a concepção de trabalho educativo em Gramsci ganha materialidade neste contexto, onde o trabalho industrial fordista, embora potencializando o estranhamento dos trabalhadores, organizava-se de maneira disciplinada inspirando a “laboriosidade”, “uma ética de solidariedade universal” e a “organização de todos para um só fim”, que tinham elementos possíveis de contribuir para o propósito socialista.

Deste modo, destacamos conforme Gramsci, que o trabalho industrial é princípio educativo somente “enquanto materializa o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta e universal” dos seres sociais. O verdadeiro princípio educativo é a própria liberdade humana, a libertação do homem da dominação do capital, que passa também pela construção do Estado socialista.

Na parte final de nosso trabalho, buscando atender o segundo objetivo específico desta pesquisa, realizamos um debate inicial das concepções de trabalho como princípio educativo defendidas por Freitas (2010) e por Saviani (2008) buscando relações com a concepção defendida por Gramsci nos escritos e em sua prática militante.

Destacamos que Freitas (2010) compreende a função e os limites da escola capitalista, servindo para a manutenção e reprodução do sistema vigente, que coincide, de forma geral com as análises de Gramsci. Já em Saviani (2008) encontramos algumas imprecisões quanto ao conceito de escola e a defesa da disputa desta instituição estatal, que segundo o próprio autor vem encontrando grandes dificuldades. Essa posição difere da posição de Gramsci, que mencionamos acima.

Observamos que Freitas (2010) usou como referência a práxis do MST, como referência de um exemplo de vigor na tarefa de (re)construir a educação sobre novas bases socialistas. Concordamos com o autor mas entendemos os limites do horizonte de luta que os movimentos sociais (e também o MST) geralmente assumem na sociedade. Entretanto, o autor não reivindicou esta tarefa por parte de um partido revolucionário, como expresso na militância de Gramsci, mesmo que ele ainda não esteja contruído.

Nessa mesma perspectiva Saviani (2008) aposta na inserção da Pedagogia Histórico-crítica na escola (capitalista) com o método de partir da prática social, realizar abstrações e se apropriar do conhecimento histórico, retomando a mesma prática social porém em um nível superior de entendimento. Freitas (2010) tece críticas ao fato de que Saviani não discute as características excludentes da escola capitalista nesta proposta, além de considerar que sua concretização é dependente do campo da psicologia.

Em relação ao trabalho como princípio educativo Freitas (2010) difere da concepção defendida por Gramsci. Aquele toma por base as proposições existentes para o sistema educacional socialista russo no período pós-revolucionário, a partir das sistematizações de Pistrak e Shulgin, e propõe inseri-los na realidade neoliberal atual. Pensamos que o autor não

preocupou-se em discutir questões essenciais de sua concepção, como a diferença de período histórico, da realidade social e política e do próprio caráter do Estado que permeiam o processo de aplicação da pedagogia russa nos dias de hoje.

No caso de Saviani (2008) sua concepção de trabalho como princípio educativo baseia-se na politecnia privilegiando o enfoque no contexto da produção industrial. Esta proposta se insere na fase, definida pelo autor, de nível médio do que ele compreende por educação socialista, e teria como objetivo superar a separação entre educação e trabalho. No decorrer de seu texto o autor não aprofunda esta concepção deixando margem para o entendimento de que a politecnia seria implantada no modelo de escola atual (capitalista), porém orientada numa perspectiva socialista.

Desta forma, partindo da análise de Gramsci e reforçada por Meszáros (2005) sobre os limites de uma formação socialista e revolucionária nas escolas do Estado burguês e da concepção de trabalho como princípio educativo em Gramsci, entendemos ser necessário ampliar o debate sobre as posições defendidas por Freitas (2010) e Saviani (2008), na busca de superar algumas questões equivocadas e auxiliar na própria organização da classe trabalhadora, almejando a constituição de um partido revolucionário. Isso deve ser a demanda e o desafio constante da classe trabalhadora brasileira e mundial na atualidade, partindo das reivindicações demandadas pela base e construindo-o junto a mesma.

Acreditamos que as sínteses dos elementos essenciais da concepção de trabalho como princípio educativo em Gramsci e suas mediações com a formação revolucionária, possam contribuir para melhor compreender este tema e estimular mais pesquisas sobre o mesmo e sobre a riqueza e originalidade das obras do autor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. Gramsci e o Estado; tradução de Angelina Peralva. Rio de Janeiro: Paz e Terra , 1980.

DUARTE, N. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FREITAS, L. C. de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *In*: CALDART, R. S. Et All. (org.) Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo, expressão Popular, 2010.

GRAMSCI , Antonio. Escritos Políticos. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, Volume I, 1976.

_____. Escritos Políticos. Tradução de Manuel Simões. Lisboa: Seara Nova, Volume II, 1977.

IASI, Mauro Luis. As metamorfoses da consciência de classe: O PT entre a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

JESUS, A. T. O pensamento e a prática escolar de Gramsci. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

_____. Educação e Hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci. São Paulo, Cortez: Campinas, SP, Editora da Universidade de Campinas, 1989.

MÁRX, Karl. O trabalho alienado. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). Metodologia das Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares, São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, P. A escola de Gramsci. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D. (Orgs.) Marxismo e Educação: Debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR, 2008.