

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DO INTELLECTUAL ORGÂNICO: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Derivaldo Santos¹

RESUMO

O objetivo do presente artigo é debater a educação profissional em relação ao conceito de intelectual orgânico de Gramsci. A partir de um estudo de caráter teórico-bibliográfico sobre a problemática que envolve a educação profissional, com apoio na crítica certificada pelos clássicos do marxismo, indaga-se, até que ponto, dentro do cenário de crise por que passa o capitalismo contemporâneo, a escola única e unitária gramsciana pode ser implementada pelas políticas públicas, especialmente as de orientação neoliberal.

Palavras-chave: Intelectual orgânico; Educação profissional; Escola única e unitária.

PROFESSIONAL EDUCATION AND FORMATION OF THE ORGANIC INTELLECTUAL: ELEMENTS FOR THE DEBATE

ABSTRACT

The aim of this article is to present a debate on professional education in relation to Gramsci 's concept of the organic intellectual. Through a theoretical and bibliographic study on a problematic that involves professional education, and with support on the critique which was certified by the classics of Marxism, it is raised the question whether the unitary school thought out by Gramsci might be implemented by public policies, especially those of neoliberal orientation.

Keywords: Organic intellectual; Professional education; Unique and unitary school

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: derivaldo.santos@uece.br

Palavras iniciais

No atual contexto de crise por que passa o capital, avalia-se, grosso modo, que a economia neoliberal se acha *globalizada* e as análises teóricas, sobretudo as vindas de setores importantes das ciências sociais, são, cada vez mais, calcadas em definições pós-modernas, procurando interpretar a sociedade de forma a camuflar a realidade, alegando a existência de uma organização em que não há mais uma divisão em classes. A cena capitalista marcada por uma crise jamais vista, ao contrário dessas análises, compromete seriamente os recursos naturais sob a exigência do lucro. Já os bens culturais estão, como jamais vistos, distribuídos de forma avassaladoramente desigual. É precisamente nesse conjunto de relações que a defesa da chamada educação profissional e tecnológica aparece como uma das maiores armas para que os trabalhadores arrumem um emprego. Enquanto, por um lado, uma classe desfruta as benesses produzidas pelo trabalho humano por meio de avanços científicos, tecnológicos e culturais e pelo aumento da produtividade material, por outro, a classe trabalhadora convive diretamente com a parte podre da sociedade: desemprego, violência cotidiana, saúde pública precarizada, desordenamento urbano, dentre outras incontáveis *expressões fenomênicas da crise estrutural do capital*, para utilizar os termos de Ricardo Antunes (2002), sob orientação de Mészáros.

Nesse cenário, a organização da cultura e a apropriação do saber assumem privilegiado papel. Perante uma conjugação de forças, fruto de um longo período contrarrevolucionário, em que o conjunto de relações sociais forçosamente contribui com os interesses da classe detentora do capital, diversos elementos se movimentam para girar o funcionamento do sistema de tal modo que nada reverta a situação de submissão de uma classe sobre a outra. Como forma de fossilizar esse quadro, o Estado é chamado a interferir, atuando sistematicamente na tentativa de amenizar os efeitos da crise do capitalismo contemporâneo. Como estratégia, o Estado intermedeia a chamada educação profissionalizante no sentido de prover o competitivo mercado de trabalho capitalista.

O crescente mercado de ensino profissionalizante, verificado cotidianamente nos anúncios publicitários, acena com o sempre ideológico discurso de que a qualificação profissional ou a formação específica para uma profissão resolveria o

problema do desemprego e das desigualdades sociais. Os bem-aventurados intérpretes da ordem atribuem à educação um papel essencial na resolução da problemática da pobreza existente no capitalismo, defendendo, ademais, que o complexo educativo tem o poder de proporcionar a salvação para os indivíduos que vivem, para usar uma expressão frequente na boca de alguns intérpretes, *em situação de risco social*. Essa defesa acredita que, ao se oferecer um grau maior de formação cultural às classes populares, garantindo-lhes uma qualificação cultural-profissional, solucionar-se-ia o problema da miséria.

Não é dito, contudo, ou, pelo menos, não é contado com base na realidade concreta, que destinar determinada condição de escolaridade profissional, como as que são comumente propostas por parte da intelectualidade, nem sequer garante condições de o jovem disputar um emprego no mercado de trabalho capitalista que se torna cada vez mais volátil em vistas das evoluções tecnológicas, tampouco, e principalmente, favorece culturalmente a consciência revolucionária necessária para libertar os trabalhadores das explorações defendidas pelos demiurgos de plantão.

É assim que a concepção burguesa de escola “única” e dita integral fundamenta-se. Isto é, essa proposta educacional sedimenta-se nos critérios seletivos de uma sociedade assimétrica que requer instrumental balizador da distinção entre os sujeitos sociais atendidos pela pragmática de uma educação dualista. De fato, a concepção burguesa de escola única limita-se à unificação das escolas em sistema nacional de ensino único, em misturar dois turnos diários de escolarização, mas, no interior desse sistema mantêm-se as dualidades: escola propedêutica e escola profissional; escola pública e escola privada; escolas avaliadas como boas e escolas avaliadas como de qualidade duvidosa. Os limites dessa formação são delatados pelo pensamento socialista que, por seu turno, aponta para a necessidade da discussão e da criação de um novo sistema escolar que se mostre como construção de um caminho de superação da dicotomia entre um desenvolvimento omnilateral – verdadeiramente integral –, de caráter humanístico, e o ensino profissionalizante, vivenciado no meio educacional, destacadamente na escola dos países que orbitam na periferia do grande capital (SILVA, 2006).

Para enfrentarmos esse problema, atentemos para a reflexão e a crítica de Gramsci acerca dos intelectuais e a organização da cultura que perpassava a escola

tradicional de seu tempo, visto que procurando atender à relação instrução-trabalho, o revolucionário italiano apresenta a proposta de escola única e unitária. Tal concepção pleiteava formar os intelectuais orgânicos das camadas subalternas da sociedade e, desse modo, superar a dependência destas em relação aos intelectuais tradicionais. Para o autor, tratava-se de ampliar a concepção de ciência para além da mera produção do novo limitada à produção supostamente neutra e aparentemente desinteressada de artefatos tecnológicos; é preciso ir além dessa pretensa neutralidade, é necessário interrogar os fins econômicos e políticos dos fundamentos presentes na cientificidade. Insiste o intelectual sardo que o ponto de divergência entre a concepção burguesa e a crítica não está somente naquilo que deve ser preservado pela tradição. As distinções encontram-se, principalmente, no acesso às condições necessárias para o questionamento e superação de aspectos da cultura até então acumulados e que criam obstáculos às transformações sociais.

Para que se possa atender ao objetivo de debater a educação profissional em relação ao conceito gramsciano de intelectual orgânico, compreende-se, seguindo as orientações de Lukács (2013), que a educação sistematizada decorre da relação capital-trabalho, o que lhe impede de ocupar sozinha a centralidade no papel de transformar a sociedade. A função do complexo educativo não tem como, numa sociedade capitalista, desviar-se da função de formar as consciências individuais para as necessidades demandadas do mundo da mercadoria. Se, por um lado, esse complexo não carrega a possibilidade ontológica de erradicar a sociedade de classes, porém, por outro, assegurando-se a mesma perspectiva ontológica, pode-se confiar que a educação desempenha, no processo de reprodução da sociedade, ineliminável papel. Isso ocorre, uma vez que o processo educativo opera um conjunto de mediações que possibilita ao indivíduo se apropriar, por meios de complexas mediações, da herança cultural acumulada pelo conjunto da sociedade.

Com essa dialética aclarada, a presente comunicação parte do pressuposto de que a natureza do complexo educacional apenas pode ser apreendido quando mediado ontologicamente pelas contradições históricas em que se situa. Para problemas contextualizados no movimento histórico-social apenas uma análise que penetre para além dos elementos aparentes, como o método aqui proposto, pode ter êxito investigativo. Isto é, tomando-se por base o materialismo histórico-dialético como a crítica que melhor ilumina a realidade, o que possibilita, por sua vez, se

chegar o mais próximo possível do que se pleiteia compreender, a presente exposição terá as condições adequadas para tratar o que se propõe. Portanto, sob a orientação da metodologia que articula a história na sua processualidade material e que considera os avanços, saltos e recuos históricos, pode-se desvelar o que se pretende ocultar por trás das atuais defesas de uma educação específica para formar os jovens da classe trabalhadora. Pode-se considerar, por fim, que a pesquisa foi feita sobre uma base teórico-bibliográfica que operou, por seu turno, uma leitura imanente das obras do autor sardo, bem como de alguns de seus intérpretes.

O intelectual orgânico: contexto e desdobramento

Para que possamos dialogar consequentemente com a concepção educacional do revolucionário italiano, inicialmente, tomamos como base a distinção dos conceitos de intelectual orgânico e de intelectual tradicional. O primeiro é formado pelas e nas massas: é nos movimentos sociais e no seio da classe trabalhadora que se fermentam e se desenvolvem seus ideais de transformação e luta revolucionária; é o partido político o seu *príncipe moderno* e a fábrica representa a origem, apresentando-se como o *locus* por excelência para a sua atuação. Os intelectuais orgânicos, utilizando as palavras de Coutinho (1968), têm o papel de transformar *uma classe “em-si” numa classe “para-si”*, apresentando-se como elemento de organização e orientação das camadas subalternas ao patamar de direção moral e intelectual da sociedade. O intelectual tradicional, por sua vez, tem a formação operacionalizada nos aparatos formais de educação, tendo a escola tradicional como instrumento formador por excelência e o estatuto científico conservador como seu principal diferencial.

Quando nos defrontamos com Gramsci defendendo o patrimônio cultural “tradicional”, que é o fundamento dos intelectuais tradicionais, enquanto valor também para as camadas populares, ocorre-nos questões que nos levam a buscar uma melhor compreensão do que estaria por trás de tal posição. Gramsci sempre respeitou o ensino humanista e imediatamente desinteressado. Segundo entende Del Roio (2006, p. 323), “O desafio cultural e educativo que Gramsci se propunha a

enfrentar era enorme, mas só poderia ser efetivamente resolvido quando a classe operária formasse os seus próprios intelectuais”. Essa formação, necessariamente, teria que contemplar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (formação tradicional, sistematizada pela e na escola). Del Roio (2006) entende que, para Gramsci, nas fileiras de uma escola necessária para a classe trabalhadora, deveria existir a contraposição à *concepção burguesa de educação*. A proposta educativa das camadas subalternas não deve se assentar somente em estudos científicos, tampouco apenas sobre uma cultura que não se preocupe em articular cabeça, mãos/corpo e espírito.

O contexto histórico político vivido na Itália de início do século XX é bastante complexo, pois, no cenário de ascensão do fascismo, “pelo fato de não haver um movimento operário com condições favoráveis para criar e desenvolver suas próprias instituições”, Gramsci considerou “de suma importância educar um grupo dirigente da classe operária nas condições de refluxo e de terror em que se vivia” nesse país (DEL ROIO, 2006, p. 233). Para o intelectual italiano, esse grupo deveria estar preparado para dirigir o processo revolucionário. Essa intenção fica clara já em 1916 no artigo *Homens ou máquinas*², no qual Gramsci demonstra graficamente sua preocupação com a educação dos trabalhadores, ao afirmar que “a escola é um privilégio, a cultura é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura”. E aqui já fica aclarada a sua concepção de escola desinteressada. Escreve Gramsci, (2004, p. 74): “O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter.” Em suma, complementa ele, “uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do renascimento”, ou seja, um processo educativo “que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada” (GRAMSCI, 2004, p. 74).

No desenrolar dos fatos que antecederam a revolução bolchevique de 1917, na Rússia, em matéria vinculada no jornal *Il grido del popolo*, Gramsci defende que o êxito de uma revolução socialista somente pode acontecer a partir do momento em

²Publicado no jornal *Avanti!*, na coluna *La scuola e i socialisti*, em 24 de dezembro de 1916.

que se gestar no seio da classe trabalhadora o número necessário de revolucionários. E acrescenta: “Os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários” (GRAMSCI, 2004, p. 117). Os filhos dos trabalhadores, com efeito, jamais podem se contentar com a ignorância. A exigência posta pelo socialismo que se ergue sobre uma sociedade sem privilégios de classe, para realizar-se plenamente, tem como exigência que todos os trabalhadores saibam controlar concretamente a produção. “Se os sábios, se os técnicos, se os que podem imprimir à produção às trocas uma vida mais intensa e rica possibilidades forem uma exímia minoria, não controlada, essa minoria – pela própria lógica das coisas – tornar-se-á privilegiada, imporá sua ditadura.” (GRAMSCI, 2004, p. 117).

Com relação à problemática da distinção entre os intelectuais orgânicos e os intelectuais tradicionais, Gramsci (1968, p. 6) levanta duas questões de método: primeira, “quais são os limites máximos da aceção do intelectual?” e, segunda, “é possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais e para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, dos outros agrupamentos sociais?” Gramsci estava convencido de que seria um erro metodológico fundamental definir e avaliar o intelectual em geral a partir do interior de sua atividade ou de seu método de trabalho. Seria necessário ir além, procurando entender a relação social e orgânica que o intelectual exerce no conjunto das relações político-econômicas da sociedade e do Estado. Seguindo Marx, Gramsci elabora uma radical crítica contra o Estado. Parte da constatação de que este, longe de atender aos interesses gerais da sociedade, existe efetivamente para administrar os negócios da classe dominante, os interesses da burguesia. Portanto, procurar a distinção nas peculiaridades das diversas atividades intelectuais, em vez de investigá-las na totalidade das relações sociais nas quais essas mesmas atividades estão inseridas é o *erro metodológico mais difundido*, pois não existe intelectual social solto, ou neutro, nem apenas uma única forma de comprometimento político. Há duas grandes formas de engajamento social do intelectual: a tradicional, que evidencia, por definição, um certo estatuto científico, cuja forma de fazer política encontra-se ancorada exatamente na sua tradição científica; e a orgânica, que é definida por seu engajamento com o grupo social do qual faz parte, e que articula dialeticamente em sua práxis o estatuto político e o científico.

A fidelidade ao estatuto científico tradicional constitui um importante elemento político para a luta pela hegemonia dos grupos econômicos que pretendem ter a adesão desses intelectuais tradicionais. O elo entre esses intelectuais e a tradição é precisamente um certo estatuto científico, em que, por mais que se afirme neutro é, na essência, comprometido com determinados interesses econômico-sociais. Essa preocupação com os intelectuais tem origem na negativa função que a história dos intelectuais tradicionais do sul da Itália (meridional) angariou perante o conjunto dos trabalhadores camponeses dessa região. Nesse caso, Gramsci observa que não há produção de intelectuais pelos povos do campo. Os filhos dos camponeses são oferecidos junto com seus intelectos para serem educados nas escolas burguesas e, quando formados, estão ideologicamente distante dos seus interesses de origem. Serão intelectuais formados de forma tradicional, que, embora sejam de origem camponesa, estarão organicamente ligados às bandeiras da classe dominante.

É necessário ressaltar que não há nos escritos gramscianos nenhum preconceito pejorativo contra os intelectuais tradicionais. Caso isso fosse verdade, ele não teria proposto uma escola para que a classe subalterna formasse seus próprios intelectuais com base no conhecimento acumulado (tradicional) pela humanidade, mas obviamente não limitada a ele. Gramsci ressalta que a distinção entre os dois tipos de intelectuais se faz pelo compromisso que cada intelectual apresenta com sua classe e com a transformação social mais ampla da humanidade.

Na evolução histórica humana, enfatiza Gramsci (1968, p. 5), a Igreja se apresenta como a primeira expressão de formação dos intelectuais tradicionais.

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo (numa inteira fase histórica que é parcialmente caracterizada, aliás, por este monopólio) alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc.

Para o autor, devemos notar que as camadas de intelectuais tradicionais, sobretudo, os originários da Igreja, procuram aferir para si características próprias, autonomia e independência do grupo social dominante. Essa posição é refutada por Gramsci, que aponta sua origem na filosofia idealista, não deixando, contudo, de reconhecer que determinado caráter se desdobra em consequências importantes no campo político-ideológico.

Para Gramsci, a classe trabalhadora tem que assumir a preparação de seu grupo de intelectuais que lhe daria suporte, pela homogeneidade e consciência da própria função e força econômica, política e social dentro do contexto vivido de sua classe, pois, assim como as classes burguesas elaboram e formam seus intelectuais para difundir e conservar sua concepção de mundo, em vista de atender seus interesses, também os trabalhadores deveriam preparar seu quadro de intelectuais para implantar uma nova ordem social. De fato, esperar que essa preparação seja proposta pela classe burguesa seria no mínimo uma visão ingênua da realidade, embora ideologicamente seja em “nome de todos” que a classe dominante governa.

É imprescindível sublinhar que para esse autor, todos os homens são intelectuais: “é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais” (GRAMSCI, 1968, p. 7). Embora não exista operação social da qual não se possa afastar definitivamente toda interferência intelectual, sendo impossível a separação do *homo sapiens* do *homo faber*; a relação entre esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso nem sempre é igual. Concluir-se-á, portanto, que existem graus distintos de atividade específica intelectual. No entanto, não são todos os homens que desempenham na sociedade a função intelectual. Como indica o autor: “Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais [...]”; é preciso se levar em conta “a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso” (GRAMSCI, 1968, p. 7).

Resumindo: todo ser humano – fora de sua ocupação profissional particular – desenvolve, de algum modo, determinada atividade intelectual, contribuindo, outrossim, com a manutenção ou com a transformação do mundo que o circunda.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especialmente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, se bem que sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (GRAMSCI, 1968, p. 7-6, aspas do original).

O revolucionário italiano entende que a relação entre o esforço muscular-nervoso com a elaboração intelectual crítica existente em cada um, em determinado grau de desenvolvimento, deve procurar equilibrar a atividade humana “prática geral”, no sentido de modificar o mundo “físico e social”, para, fundamentalmente, tornar-se o elemento de uma nova e integral concepção de mundo. Essa relação seria, então, o cerne do problema da criação de uma nova camada de intelectuais capazes de agir no sentido da transformação da sociedade: na elaboração equilibrada dessa relação radica o intelectual orgânico em estado puro (GRAMSCI, 1968). Portanto, é preciso que fique claro que o tipo de intelectual defendido nos princípios gramscianos não se caracteriza unicamente por um acúmulo de conhecimentos, além de eloquência e boa oratória, típica da cultura clássica, senão e fundamentalmente, pela capacidade de organização e visão política da classe. É esse intelectual que Gramsci define como orgânico.

Considerando as mais importantes formas próprias de categoria de intelectuais criada por cada grupo social, Gramsci (1968, p. 3) diz que “cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função econômica, de forma orgânica.”³ Destarte, os intelectuais orgânicos aos trabalhadores têm um peso político que necessita, como no caso dos intelectuais tradicionais, competência técnica, instrumental e científica para, desse modo, conferir à classe trabalhadora a força necessária para fortalecer suas lutas e conquistas.

Educação profissional e formação do intelectual orgânico: elementos para o debate

Para Gramsci (1968), o que distingue, por exemplo, o nível de industrialização

³“O empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo novo que a nova classe deu à luz” (GRAMSCI, 1968, p. 3-4, aspas do original).

de um país e seu conseqüente desenvolvimento e capacidade produtiva é a competência para construir máquinas que, por sua vez, possam erigir condição de fabricar instrumentos cada vez mais modernos e precisos, capazes de construir mais máquinas e outros instrumentos que, novamente, possibilitem a confecção de novas máquinas e assim sucessivamente. É isso que faz um país desenvolvido na sua concepção. A educação técnica profissional, voltada estritamente para um ofício profissional, ganha no cenário desse mundo moderno e industrializado grande importância. Essa formação, quando ligada densamente à indústria, mesmo que seja, perante os parâmetros atuais de produção, ainda atrasada e de certo modo desqualificada, constitui o cimento em que se edifica o novo intelectual (GRAMSCI, 1968).

O autor italiano defende que esse novo intelectual precisa ser um “persuasor permanente”, construtor e organizador das massas: “da técnica-trabalho, deve elevar-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político)” (GRAMSCI, 1968, p. 8, aspas do original).

É no atual contexto de um mundo da produção destrutiva e da competição sem ética que o intelectual especialista ganha tessitura e importância. A educação e, de modo predominantemente especial, a escola voltada para uma especialização fragmentada, que procura formar o técnico especialista (instrumental, mas não necessariamente manual), passa a figurar como um dos epicentros da questão motora do desenvolvimento social. Como a escola é também, para Gramsci, *locus* de formação dos intelectuais dos diversos níveis, cria-se, portanto, no interior escolar um espaço de disputa. Esse cenário confere à escola importância decisória. Não é à toa que as políticas públicas neoliberais, afinadas com o capital imperialista, procuram elaborar, por meio da formação profissionalizante, um espaço propício para que se possa cooptar, sem muita disputa, os técnicos especialistas: intelectuais tradicionais.

É com a análise sobre esse movimento que Manacorda (1990) critica o Estado, acusando-o de alimentar e custear a escola autoritária, discriminatória e de natureza classista, que, quando consegue ser de qualidade, é privilégio de poucos, os abastados filhos de proprietários, deixando de fora o jovem da classe trabalhadora. A oferta para esse último ocorre de modo que ele se sinta privilegiado por ser

“incluído”, mesmo numa escola de baixa qualidade ou na profissionalização imediatamente interessada na reprodução do capital e, assim, possa apenas reproduzi-la sem fazer reflexões filosóficas e críticas sobre sua função social como intelectual, acabando por agradecer ao Estado por tal mistificada “inclusão”.

A organização da escola e da cultura, proposta por Gramsci na década de 1930, pode ser uma importante fonte de inspiração para a atualização a ser feita no século XXI sobre a elaboração da escola do trabalhador: escola do futuro. Várias das defesas gramscianas encontram-se no centro do debate contemporâneo sobre educação, mormente, quando o objeto particular dessa educação é a formação específica para uma profissão.

[...] ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de “humanista” (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização (GRAMSCI, 1968, p. 117, aspas do original).

Com a complexificação da sociedade e o desenvolvimento da base industrial e com a crescente demanda dos novos intelectuais reivindicando formação especializada, a antiga dicotomia entre escola clássica, voltada para os intelectuais, dirigentes e profissional, e a destinada a instrumentalizar as classes trabalhadoras, entra em crise e é forçada a se atualizar. É criada no contexto dessa crise a escola técnico-profissional, não mais restrita ao trabalho manual. Para Gramsci (1968, p. 118), “a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla da sociedade”. Como solução para tal situação, o autor propõe a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1968, p. 118).

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Torna-se oportuno entender que esse autor situa sua proposta educativa em

um momento de expectativa de ampliação da Revolução Russa para o Ocidente europeu. As forças progressistas italianas, sobretudo por intermédio do Partido Comunista Italiano (PCI), do qual Gramsci foi um dos fundadores, procuravam alimentar os trabalhadores camponeses e urbanos sobre essa possibilidade. Soma-se a isso o crescente poderio produtivo do capitalismo que, por meio do estado de bem-estar social e sobre a base produtiva taylorista-fordista, começava a dar indício de seu poder de produção/destruição em massa. Em consequência disso, ocorre a multiplicação das fábricas, o que possibilita a organização dos trabalhadores nos sindicatos e núcleos fabris. Ao mesmo tempo, as forças reacionárias italianas procuram responder com propostas de reformar a escola, acusando-a de estar em profunda crise por não atender mais aos anseios dos pressupostos burgueses de base idealista-liberal.

É exatamente nesse contexto sócio-econômico-histórico que a escola única e unitária é formulada, tendo como objetivo formar o homem com capacidade para pensar, pesquisar, dirigir, ou controlar quem dirige. Para Gramsci (1968, p. 136), “não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola.” Essa marca é conferida pelo preciso fato de que cada estrato social tem um tipo de escola própria, que se destina a manter para esse segmento determinadas funções históricas. Dito graficamente: direção para a burguesia e para os estratos médios da sociedade, e instrumental, manual para os trabalhadores e seus filhos. O problema, com efeito, é como inserir no sistema educacional tradicional uma visão escolar de novo tipo (a escola do futuro), visto que o sistema educacional é dominado, na prática, pelas concepções burguesas de seus intelectuais. Sem dúvida, define Gramsci (1968), sem uma contraposição dos intelectuais orgânicos e dos movimentos dos trabalhadores, tal escola será uma realidade cada vez mais distante.

Sendo assim, Gramsci (1968) demonstra que a proliferação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas, desde o mais remoto início da carreira do estudante é, nada mais, nada menos, que a condição necessária para que se consiga, por intermédio do sistema escolar, essa mesma perpetuação, com a agravante de causar o equívoco de que se produz uma educação democrática para todos. O autor, contudo, contesta que essa tendência seja democrática, apontando que o tipo de escola ofertada ao povo não tende nem sequer a conservar a ilusão de

uma formação de qualidade cedida pelo Estado democraticamente. Vejamos com as palavras do próprio autor: “A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificação internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática” (GRAMSCI, 1968, p. 137).

Esse autor elabora outros exemplos da diversificação de escolas, como “operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc.” Gramsci (1968, p. 136-7), sobre esse debate, afirma ainda o seguinte:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar.

O escritor italiano defende que o trabalho como atividade teórico-prática da vida humana é em si o princípio educativo imanente à escola, devendo este ser fundamentado por convenções espontâneas e não por coação. Como entende Manacorda (1991, p. 136), “é tipicamente gramsciano o modo em que a sua proposta de trabalho como princípio educativo e fundamento da escola elementar emana da análise de conteúdo educativo do ensino de base, à conclusão de um discurso que parte da diferenciação de dois elementos educativos fundamentais:” as primeiras noções de ciências da natureza, de direito e de deveres do “cidadão”. No entendimento de Gramsci, como interpreta Manacorda (1991), são exatamente esses elementos “culturais” que determinam a natureza e a função educativa de sua proposta.

A concepção de cultura em Gramsci parte das reflexões socráticas sobre o famoso dito de Sólon: “conheça-te a ti mesmo”⁴ trafega pelos progressos conseguidos nesse campo por G.B Vico para reafirmar não ser interessante uma forma de cultura que acumula na memória dados, datas e informações para serem recogitadas em ocasiões especiais, servindo apenas para criar uma barreira entre os detentores dessas futilidades e as demais pessoas. Essa cultura, verdadeiramente,

⁴Lukács (1966, 1967) na *Estética*, relaciona o seu conceito de autoconsciência ao mandamento de Apolo: conheça-ti a ti mesmo.

não serve ao proletariado! Acompanhemos as argutas palavras do pensador sardo sobre essa questão:

Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noção sobre o que é natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. É aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si (GRAMSCI, 2004, p. 60).

Um processo educacional que alcance essa concepção cultural precisa ser desinteressado, ou seja, sem finalidades práticas imediatas ou muito imediatas; tem que ser formativo, ainda que seja “instrutivo”; precisa ser rico em noções concretas e dos fundamentos da realidade. E, ainda, diferentes das escolas de tipo profissional. Isto é, distintas das escolas preocupadas em “satisfazer interesses práticos imediatos,” voltadas para as demandas do mercado capitalista. Esse tipo de formação aparece na concepção liberal como sendo a escola única, mas, na verdade, elas “tomam a frente da escola formativa,” que deveria ser “imediatamente desinteressada”. Para Gramsci, o aspecto mais paradoxal dessa inversão reside no fato desse pretendo novo tipo de escola aparecer e ser louvada como democrática, “quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais como ainda a cristalizá-las [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136).

Conforme vimos, a concepção burguesa de escola única fundamenta-se nos critérios de uma educação dualista. Os limites dessa formação, denunciados pelo pensamento socialista, continuam vivos e, no contexto de crise por que passa o capital na contemporaneidade, ganham destacada importância, pois é mister criticar com rigor e profundidade o modelo de escola oferecida atualmente ao trabalhador. Precisamos apontar para a necessidade de uma discussão sobre a criação de uma educação que se mostre como caminho de superação da dicotomia entre uma formação verdadeiramente integral, de caráter humanístico e a formação especificamente profissionalizante. Por esse conjunto de motivos é que entendemos ser necessária a compreensão e a defesa da educação omnilateral nos marcos do que escrevem os clássicos do marxismo.

Notas conclusivas

As considerações de Gramsci, que provocaram significativa reflexão por ser uma proposta de mudança diante do seu contexto, em plena fase de industrialização italiana, precisam ser compreendidas e atualizadas. Hoje, em plena crise estrutural do capital⁵ (MÉSZÁROS, 2000, 2002, e 2003), caracterizada culturalmente pela perda de valores culturais “tradicionais” necessários à formação humana, que se reduz aos interesses imediatistas e ideológicos da dita sociedade tecnológica ou do conhecimento, é que precisamos recolocar o debate da escola única/unitária. Precisamos compreender profundamente como a escola contemporânea, mesmo que impregnada com termos arrancados da tradição marxista, ao fim e ao cabo, segue resguardando os interesses sugeridos pelos empresários, germinados por seus intelectuais e administrada pelo Estado. Portanto, apesar das denominações aparentemente progressistas, permanecem distante de superar a subalternidade que mantém a classe trabalhadora sob as propostas educativas burguesas.

O acelerado desenvolvimento científico-tecnológico, ao mesmo tempo em que proporciona ao capital o aumento da produção, procura adequar o complexo educativo às demandas capitalistas, orientadas, por sua vez, pelas agências internacionais que objetivam, por intermédio do Estado, reformular os sistemas educacionais, principalmente nos países periféricos. O que se vê é a adequação da formação, da qualificação e da requalificação profissional do trabalhador requerida pelo novo arranjo das forças produtivas. Entretanto, do ponto de vista do trabalhador e se considerando a agudização da crise capitalista, mesmo a mão de obra qualificada não se encontra em condições de se empregar com facilidade no quadro atual de desemprego que hoje é mais estrutural do que conjuntural, transferindo a análise da situação para um campo mais complexo dentro da lógica do capital que se perpetua. Como a organização do sistema educacional não está voltada para provocar uma postura consciente e atuante dos estudantes de modo que possam interferir de maneira conscientemente concreta no seu meio, a fim de transformar as

⁵Crise estrutural do capital é uma categoria mezsariana. Cf: Mészáros (2000, 2002, e 2003).

condições reais de vida em que sua classe se encontra, o quadro se agrava para os que na escola depositam grandes expectativas de formação e ascensão social: os trabalhadores e seus filhos.

Para esta pesquisa, é importante atualizar o debate sobre a proposta gramsciana, reconhecendo a sua relevância e atualidade, sobretudo perante a atual conjuntura que radicaliza seu discurso ao propor exclusivamente um restritíssimo tipo de formação profissional para a parcela dos filhos dos trabalhadores, em que a escola única e unitária de Gramsci é dada como sinônimo dos arranjos que pretendem juntar acriticamente um nível a uma modalidade. Perante tal problemática, indagamos, até que ponto, dentro do cenário de crise por que passa o capitalismo contemporâneo, a escola única e unitária pode ser implementada pelas políticas públicas, especialmente as orientadas pela matriz neoliberal?

Na esteira do pensamento gramsciano, entendemos não ser possível, na sociabilidade atual, regida pela lógica do capital em crise, a consolidação da escola única e unitária propugnada no esforço teórico-revolucionário do pensador italiano. A formação omnilateral, historicamente defendida pelo marxismo clássico, vem sendo negada em todos os níveis à classe trabalhadora, mesmo que no discurso dos intelectuais de plantão, faça parte o léxico retirado da tradição revolucionária – fator inegável, visto que não cabe ao capital ceder parcimoniosamente uma educação omnilateral aos trabalhadores e seus filhos. Guiados pela premissa autenticamente revolucionária de defender uma escola que atenda à potencialidade humana, torna-se inadiável a tarefa de compreensão radical do tratamento rigorosamente científico conferido ao complexo da educação ao longo da história da humanidade. Baseados, destarte, nesse contexto histórico, constatamos que, desde os primeiros germes do capitalismo, o dualismo educacional está condicionado pelo antagonismo de classes.

Resta-nos agora avaliar até que ponto a nomenclatura dos atuais cursos profissionalizantes, sejam eles os supostamente integrados ao ensino médio, ou mesmo as chamadas graduações tecnológicas, distancia-se e, em que medida, da “escola do futuro”; entendida esta, na trilha aberta pelos clássicos do marxismo, como a educação capaz de formar o trabalhador para a plenitude do ser social, capaz de desenvolver na humanidade do homem as potencialidades omnilaterais e, por isso, integralmente universais. Para que possamos melhor problematizar esta questão, consideramos conveniente antes debater a relação existente entre técnica,

tecnológica e sociedade. Isso se justifica, visto que um dos argumentos principais em torno da defesa da educação profissionalizante é a existência hoje de uma suposta era da tecnologia em que sobre uma pretensa falta de qualificação técnica e tecnologia repousaria os males do desemprego sobre os trabalhadores, bem como sobre o chamado subdesenvolvimento econômico-social dos países periféricos.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Carlos Nelson. Prefácio. In: GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

DEL ROIO, Marcos. O Estado e sociedade civil em Gramsci. SEMINÁRIO IMO/UFC, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson.. **Gramsci e a educação do educador**. Caderno Cedes, Campinas, SP, v. 26, n. 70, set./dez. 2006.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Georg. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Estética 1**: La peculiaridad do lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1966/67. (4 volumes).

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2009.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, Mario A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.